



**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
Y EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS Y SU DIDÁCTICA**  
**Doctorado en Educación**

Estudio mixto-descriptivo sobre la competencia intercultural de los  
docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de  
Ecuador.

**TESIS DOCTORAL**

Presentada para obtener el grado de doctor por  
Carlos Humberto Chancay Cedeño

Directora de tesis  
Dr. María Fernández Agüero

2018



Estudio mixto-  
descriptivo sobre la  
competencia  
intercultural de los  
docentes de inglés  
de las universidades  
públicas de la zona 4  
de Ecuador.

Tesis doctoral de:  
*Carlos Chancay  
Cedeño*

*Dr. María Fernández  
Agüero*  
Directora de tesis

2018

## ABSTRACT

This mixed-descriptive investigation deals with the intercultural competence (IC from now on) of public university English as a Foreign Language (FL) teachers from Ecuadorian Region 4, based on the model of Intercultural Communicative Competence posed by Michael Byram (1997) because of its pedagogical orientation towards teaching and learning a FL. IC is the ability to interact effectively with people of cultures other than one's own (Byram, 2000). According to Byram, the teaching of a FL should be linked to the development of IC and this competence is composed of three dimensions to be worked on in the classroom: knowledge, attitudes and skills (of interpretation and relation, of discovery and interaction and of critical cultural awareness).

The aim of this piece of research is to diagnose the IC of university English teachers to answer the following research question: *"In what way do English teachers conceptualize their IC through their beliefs, pedagogical practices, objectives and contents related to the culture of other countries and the culture of Ecuador?"*. For answering this question we chose Creswell's convergent mixed approach (2014) supported by ethnography. A sample of 68 English teachers from public universities in Region 4 participated in this study by answering a survey; also, 13 of them were interviewed. A documental analysis of the English syllabi of the public universities which were part of the research was also carried out.

The results indicate that university English teachers portray an IC in progress and show a predisposition to include intercultural contents in the FL classroom but with some limitations and sometimes adopting an ethnocentric stand. These teachers' intercultural attitude seems good because they show a curious, respectful and tolerant attitude towards intercultural diversity. In dimensions like *knowledge*, *skills* and *critical cultural awareness* they seem to have a good level of IC too but with some nuances such as their difficulty to identify misunderstandings in encounters with the target culture (C2) and other cultures (C3), to manage new cultural information and to handle communicative problems. The results also show that they have problems to conceptualize IC and to apply pedagogical strategies for developing a clear conceptualization about what IC means. Besides, they put more emphasis on linguistics objectives than on intercultural objectives in their teaching practice. Concerning intercultural contents, these teachers focus more on (certain countries of) the C2 than on their own culture (C1) or on the C3, probably because they base their teaching on textbooks as the main resource for developing IC. On the other hand, we have registered some good intercultural pedagogical practices, for instance, a variety of intercultural topics and activities, and a focus on intercultural interaction through drama and role-plays.

In conclusion, we determine that these teachers would benefit from a thorough in-service training process to help them determine which could be the best pedagogical practices for developing IC in the FL classroom and help their students become intercultural speakers. At the same time, the development of their own IC and reinforcement of its dimensions (knowledge, attitude and skills) could also help to improve the teaching and learning process in their classes. Finally, the adoption of a reasoned intercultural approach in the planning of their lessons would contribute to effective FL teaching. Indications and recommendations are included in this respect.

## RESUMEN

Esta investigación de carácter mixto-descriptivo trata de la competencia intercultural (CI en adelante) de los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador, basándose en el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Michael Byram (1997) el cual está orientado hacia la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LEs). La CI es la habilidad de interactuar eficientemente con personas de otros contextos culturales diferentes a los nuestros (Byram, 2000). Según Byram, la enseñanza de una LE debe estar conectada con el desarrollo de la CI, la cual se compone de tres dimensiones: la *actitud*, el *conocimiento* y las *destrezas* interculturales (de interacción y relación, de descubrimiento e interpretación y de conciencia cultural crítica).

El propósito de este estudio es diagnosticar el grado de CI de los profesores universitarios de inglés de las universidades públicas de la zona 4, y, por ende, dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué forma definen la CI de los docentes de inglés sus creencias, prácticas pedagógicas, sus objetivos y contenidos relacionados con la cultura de otros países y de la cultura ecuatoriana?* Para esto se escogió el diseño mixto convergente de Creswell (2014) apoyado de la etnografía educativa. En total, se obtuvo una muestra de 68 docentes de inglés a los cuales se les aplicó una encuesta, y a 13 de ellos una entrevista semiestructurada. Además, también se utilizó la técnica del análisis de contenido con los programas de estudio de la asignatura de inglés de las universidades que formaban parte de la investigación.



Los resultados indican que estos profesores manifiestan una CI en desarrollo, que en ciertos sentidos parece adecuada y en otros es limitada y etnocentrista. De sus respuestas se desprende que su actitud intercultural es buena, porque se preocupan por mostrar una actitud curiosa, respetuosa, tolerante y abierta hacia la diversidad intercultural. En las dimensiones de *conocimientos*, *destrezas* y *conciencia cultural crítica* presentan también niveles aceptables, aunque dicen tener problemas para detectar malentendidos en encuentros con la cultura meta (C2) y otras culturas (C3), manejar información cultural desconocida y gestionar problemas de comunicación. Los datos también reflejan que tienen problemas en la conceptualización de la CI y en la aplicación de estrategias pedagógicas que ayuden a desarrollar una clara conceptualización de lo que significa. También, se pudo apreciar que ponen el énfasis en objetivos lingüísticos por delante de los interculturales. Con relación a los contenidos, estos profesores se enfocan en (ciertos países de) la C2 dejando de lado la cultura propia (C1) y la C3, probablemente porque se basan en el libro de texto como principal recurso pedagógico para el desarrollo de la CI. Por otro lado, también se han registrado buenas prácticas pedagógicas como la variedad de temas y actividades y la aplicación de la dramatización y el *role-play* para el trabajo de interacción intercultural.

En conclusión, los resultados determinan que el profesorado se beneficiaría de un proceso planificado de formación continua que les permita determinar cuáles son las mejores prácticas pedagógicas para desarrollar la CI en el aula de LE y ayudar a sus estudiantes a convertirse en hablantes interculturales. Al mismo tiempo, el desarrollo de su propia CI y el refuerzo de sus dimensiones (conocimientos, actitudes y destrezas) podrían también ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases. Finalmente, la adopción de un enfoque intercultural razonado en su planificación docente contribuiría a la enseñanza eficaz de una LE. Se incluyen indicaciones y recomendaciones en este sentido.

El idioma es el mapa de carreteras de una cultura. Te dice de dónde  
viene su gente y hacía dónde se va.

Rita Mae Brown

Agradecimientos

---



Mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficiario recibido en la mente del hombre agradecido.  
Publio Virgilio

## AGRADECIMIENTOS

Publio Virgilio decía que *“mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficio recibido en la mente del hombre agradecido”*. Agradecer es expresar la gratitud que siente una persona con quienes han ayudado a forjar un camino de éxitos, de sueños alcanzados y de nuevas enseñanzas y aprendizajes adquiridos. Al comienzo de este trabajo investigativo, es el momento propicio para dar mis agradecimientos a todos los que han contribuido alcanzar este logro profesional.

Para empezar, mi fraterno agradecimiento a Dios, por conducir los caminos de mi vida y ayudarme aprender de mis aciertos y errores. A mi madre, Alba, a mi padre, Carlos, a mi querida tía Matilde, a mi primo Gabriel, a mi abuela Blanca Margarita y a mi hermano William, los pilares fundamentales de mi vida, gracias a cada uno por el apoyo brindado en los días más difíciles.

Con especial afecto a María Fernández Agüero, mi mentora, a mi amiga, a mi modelo profesional a seguir en el campo de la docencia y la investigación; a quien supo brindar una asesoría académica intachable, llena de aprendizajes y de sabios consejos, mi infinito agradecimiento por todo su apoyo brindando en este proceso de formación.

A mis amigos de viajes y aventuras, Yita, José y Francisco Antonio, los “Soles”, con quienes pasábamos noches enteras de trabajo, pero también gratos momentos en Madrid. Gracias a cada uno de ellos por contribuir con sus consejos y apoyo, pero también, por estar en los momentos de alegrías, tristezas y logros alcanzados.

A mi estimado amigo Eliecer, quien a pesar de la distancia siempre estuvo presente con un mensaje de motivación y aliento para continuar mis estudios. También para Armando, por sus palabras de animo y sabios consejos para seguir esta investigación.

No puedo dejar de mencionar aquellas personas que representaron un gran apoyo sin importar las diferencias culturales. A Melania, mi estimada amiga de Italia, a quien aprecio mucho por su constancia y perseverancia para alcanzar las metas que se propone. A José, por su gentileza, compañerismo y carisma para superar los obstáculos que se presentan en la vida. Y con especial afecto a mi amigo Alberto, con quien compartí largas caminatas por Madrid, tardes de deportes, de sabias conversaciones y consejos, de lágrimas y risas, de tardes de café y tapeo.

A la familia Muñoz Acosta y a Johanna Vera por su acogida desde los primeros días que llegué a Madrid. Con gran consideración y estima, para Dani, Mariela, Aitor y Amaia, mi familia en Madrid, pero también mis grandes amigos, quienes a pesar de la distancia y el tiempo quedarán grabados en mi corazón por todo el apoyo brindado.

A Neringa, mánager de Nequalitas y representante de Atlas.ti para España y Latinoamérica, por todos sus conocimientos impartidos en los talles de análisis de datos cualitativos.

A la Universidad Autónoma de Madrid por darme la oportunidad de formarme en el campo de la investigación a través de su selecto cuerpo de docentes de la Facultad de

Formación del Profesorado y Educación. Para los profesores: Isabel, Marta, José Antonio y Rachel, gracias por sus valiosos consejos para seguir mejorando en el este complejo mundo académico. A Chema, el bibliotecario-amigo, por su buena predisposición para buscar la información necesaria de mi tema de investigación. A José María Real, coordinador de admisión de posgrado de la UAM por la ayuda brindada en la gestión del doctorado.

Mi fraterno agradecimiento a las universidades públicas de la zona 4 y a cada uno de los docentes que contribuyeron desinteresadamente en la recolección de datos; en especial a la Universidad Técnica de Manabí y su rector, el Dr. Vicente Véliz, por el apoyo concedido para realizar esta investigación.

A Julie Watson, directora de *Cambridge University Press* para Ecuador, por su valiosa contribución y consejos para mejorar el tema de investigación. También para Martha Paz y Rossana Ramirez, por la ayuda brindada en la validación de los instrumentos de recolección de datos.

Finalmente, mi agradecimiento a la Secretaria Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y su Instituto de Fomento al Talento Humano por la beca concedida para realizar estudios doctorales en España.

Índices

---

---

## ÍNDICE GENERAL

### Tabla de contenido

Índice de figuras .....	26
Índice de tablas.....	28
Abreviaturas .....	31

#### Capítulo I: Introducción

1.1 Introducción .....	35
------------------------	----

#### Capítulo II: Marco teórico

2.1 Introducción .....	45
2.2 Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.....	49
2.2.1 Los métodos clásicos en la enseñanza de una LE .....	50
2.2.2 El Enfoque Comunicativo.....	53
2.2.3 Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de LE .....	56
2.2.3.1 El Aprendizaje Basado en Tareas.....	56
2.2.3.2 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua .....	57

2.3 El desarrollo de la competencia comunicativa en el ALE.....	60
2.3.1 La enseñanza de una lengua a través de <i>Communicative Language Teaching</i> .....	61
2.3.2 Destrezas comunicativas de interacción y mediación .....	64
2.3.2.1 La interacción como destreza comunicativa .....	64
2.3.2.2 La destreza de mediación.....	66
2.3.3 Desarrollo de la destreza de leer .....	68
2.3.4 Desarrollo de la destreza de escribir .....	69
2.3.5 Desarrollo de la destreza de escuchar.....	70
2.3.6 Desarrollo de la destreza de hablar .....	71
2.4 La enseñanza de cultura y su relación con la lengua .....	72
2.5 Antecedentes y modelos de LA CI .....	77
2.5.1 La CI: Orígenes y conceptualización .....	78
2.5.2 La importancia de la CI en el contexto global .....	82
2.5.3 Modelos de la CI .....	83
2.5.3.1 Modelo del proyecto INCA .....	83
2.5.3.2 Bennett y el modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural.....	85
2.5.3.3 Deardorff y el modelo de proceso de la CI .....	87
2.5.3.4 Moran y el modelo de la experiencia cultural .....	88
2.6 Byram y el modelo de la CCI .....	90
2.6.1 Modelo de la CCI .....	91
2.6.2 Dimensiones del modelo de CCI de Byram.....	92
2.6.2.1 Conocimiento .....	93
2.6.2.2 Actitud .....	94
2.6.2.3 Destrezas .....	95
2.6.2.3.1 Destrezas de interpretar y relacionar .....	95

2.6.2.3.2 Destrezas de descubrir e interactuar .....	96
2.6.2.4 Conciencia cultural crítica .....	96
2.6.3 El hablante intercultural .....	97
2.6.4 La CI en el MCERL .....	98
2.7 La CI en el ALE.....	100
2.7.1 El enfoque intercultural en el ALE .....	101
2.7.2 Preparación del profesorado para desarrollar la CI.....	103
2.7.3 Adaptación del currículo para desarrollar la CI .....	104
2.7.4 El libro de texto como recurso didáctico .....	107
2.7.5 La literatura y la dramatización para el desarrollo de la CI.....	109
2.7.6 Los estereotipos en la enseñanza intercultural .....	110
2.7.7 Cómo medir y evaluar la CI.....	113
2.8 Resumen.....	116

### Capítulo III: Marco metodológico

3.1 Introducción .....	121
3.2 Problema de investigación.....	125
3.3 Preguntas y objetivos de investigación.....	127
3.4 Enfoque metodológico .....	129
3.4.1 Enfoque mixto de investigación .....	131
3.4.1.1 Antecedentes del enfoque mixto .....	132
3.4.1.2 Conceptualización del enfoque mixto .....	133
3.4.1.3 Rasgos distintivos del enfoque mixto .....	134
3.5 Diseño metodológico.....	135
3.5.1 El diseño convergente en la investigación mixta .....	136
3.5.2 La etnografía educativa .....	138

3.6 Contexto de la investigación, población y muestra .....	142
3.6.1 Contexto de la investigación.....	143
3.6.2 Población y muestra .....	144
3.7 Proceso y fases de la investigación .....	152
3.7.1 Fase preparatoria .....	153
3.7.2 Fase de trabajo de campo .....	154
3.7.3 Fase analítica .....	155
3.7.4 Fase informativa .....	156
3.8 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.....	157
3.8.1 Encuesta .....	157
3.8.2 Proceso de análisis de los datos cuantitativos con SPSS .....	167
3.8.3 Entrevista semiestructurada.....	168
3.8.4 Análisis de contenido.....	171
3.8.5 Proceso de análisis de los datos cualitativos con Atlas.ti .....	173
3.8.6 Triangulación de resultados en la investigación mixta .....	177
3.9 Resumen.....	179

## Capítulo IV: Análisis de datos cuantitativos

4.1 Introducción .....	183
4.2 Procedimiento de recolección de datos cuantitativos .....	185
4.3 Análisis de los resultados estadísticos de la encuesta en SPSS.....	186
4.3.1 Sección 2 del cuestionario: Creencias y prácticas docentes de los maestros de inglés .....	187
4.3.1.1 Sección 2, parte 1: Creencias de los docentes de inglés con respecto a la CI .....	188
4.3.1.2 Sección 2, parte 2: Prácticas de enseñanza cultural.....	195



4.3.2 Sección 3 del cuestionario: Competencia Intercultural .....	205
4.4 Resumen .....	211

## Capítulo V: Análisis de datos cualitativos

5.1 Introducción .....	217
5.2 Proceso de análisis de los datos cualitativos en Atlas.ti .....	219
5.3 Categorías de la entrevista .....	221
5.3.1 Actividades de la CI en el ALE (ADCIALE) .....	222
5.3.2 Comparación de contextos interculturales (CDCI) .....	229
5.3.3 Competencia Intercultural (CI) .....	233
5.3.4 Contenidos de la CI en el ALE (CCIALE) .....	238
5.4 Categorías de los programas de estudio .....	244
5.4.1 Objetivos de los programas de estudio (OPE) .....	245
5.4.2 Contenidos de los programas de estudio (CPE) .....	247
5.4.3 Resultados de aprendizaje de los programas de estudio (RAPE) .....	250
5.5 Resumen .....	253

## Capítulo VI: Discusión de los resultados

6.1 Introducción .....	259
6.2 Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos .....	261
6.2.1 Cultura y lengua en el ALE .....	262
6.2.2 Relación entre contextos C1, C2 y C3 .....	265
6.2.3 La adquisición de conocimiento intercultural en el ALE .....	269
6.2.4 La actitud intercultural .....	271
6.2.5 Las destrezas interculturales .....	275
6.2.6 Contenidos para desarrollar la interculturalidad .....	278
6.2.7 Actividades para desarrollar la interculturalidad .....	282

6.2.8 Otros aspectos relevantes .....	285
6.3 Respuesta a las preguntas de investigación .....	286
6.3.1 ¿Cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador? .....	286
6.3.2 ¿Cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?.....	287
6.3.3 ¿Cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en las prácticas pedagógicas de las clases de inglés? .....	288
6.3.4 ¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad? .....	289
6.3.5 ¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?.....	290
6.3.6 ¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio?.....	291
6.3.7 ¿Qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés? .....	291
6.4 Resumen.....	293

## Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones y recomendaciones.....	297
7.2 Limitaciones y nuevas líneas de investigación .....	306

## Bibliografía

Bibliografía.....	313
-------------------	-----

## Anexos

Anexo 1: Carta de permiso dirigida a los rectores de las universidades públicas de la zona 4 para la recolección de datos .....	335
Anexo 2: Carta de consentimiento informado entregada a los participantes de esta investigación.....	337

Anexo 3: cuestionario de la encuesta aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 .....	339
Anexo 4: entrevista aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 .....	349

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1	El iceberg cultural.....	76
Figura 2.2	El modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett.....	86
Figura 2.3	Modelo de la experiencia cultural de Moran (2001) .....	89
Figura 2.4	Modelo de la CCI de Byram .....	91
Figura 2.5	Dimensiones del Modelo de CCI de Byram (1997) .....	93
Figura 3.1	Diseño metodológico de este estudio descriptivo de la CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador.....	130
Figura 3.2	Diseño convergente.....	137
Figura 3.3	Género de los profesores participantes en este estudio.....	145
Figura 3.4	Edad de los profesores participantes en este estudio.....	145
Figura 3.5	Años de enseñanza de los profesores participantes en este estudio..	146
Figura 3.6	Título académico de los profesores participantes en este estudio.....	147
Figura 3.7	Niveles de inglés que enseñan los profesores participantes en este estudio.....	148
Figura 3.8	Horas de enseñanza de los profesores participantes en este estudio.	148

Figura 3.9	Estudiantes por aula de los profesores participantes en este estudio.....	149
Figura 3.10	Profesores de este estudio que han viajado al extranjero.....	150
Figura 3.11	Países visitados por los profesores participantes en este estudio.....	150
Figura 3.12	Motivo del viaje de los profesores participantes en este estudio.....	151
Figura 3.13	Tiempo de estancia en el país visitado de los profesores participantes en este estudio.....	152
Figura 3.14	Descripción del proceso de codificación de la entrevista y análisis de contenido.....	175
Figura 3.15	Triangulación metodológica de técnicas cuantitativas y cualitativas...	177
Figura 4.1	Frecuencia de aplicación de temas relacionados con los países de la C2.....	197
Figura 4.2	Frecuencia de aplicación de temas relacionados con la C1.....	199
Figura 5.1	Categoría: Actividades didácticas de la CI en el ALE.....	222
Figura 5.2	Categoría: Comparación de contextos interculturales.....	229
Figura 5.3	Categoría: Competencia Intercultural.....	234
Figura 5.4	Categoría: Contenidos CI en el ALE.....	239
Figura 5.5	Países mencionados en el ALE según las entrevistas.....	240
Figura 5.6	Categoría: Objetivos de los programas de estudio.....	246
Figura 5.7	Categoría: Contenidos de los programas de estudio.....	248
Figura 5.8	Categoría: Resultados de aprendizaje de los programas de estudio..	251

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1	Componentes y elementos de la CI según el proyecto INCA.....	84
Tabla 3.1	Preguntas cuantitativas y cualitativas de investigación.....	128
Tabla 3.2	Pregunta mixta de investigación.....	128
Tabla 3.3	Universidades públicas de la zona 4.....	143
Tabla 3.4	Relación de la encuesta con las preguntas y objetivos cuantitativos	158
Tabla 3.5	Validez y confiabilidad de las preguntas de la encuesta a través del Alfa de Cronbach.....	159
Tabla 3.6	P9: Objetivos de enseñanza de los profesores de inglés.....	160
Tabla 3.7	P10: ¿En qué grado cree usted que los siguientes objetivos son importantes para la enseñanza de la cultura en la EILE?.....	161
Tabla 3.8	P11: Actitudes de los docentes con respecto a la enseñanza de la cultura a través del inglés .....	162
Tabla 3.9	P12: ¿Con que frecuencia enseña los siguientes temas relacionados con los países de habla inglesa?.....	163
Tabla 3.10	P13: En sus clases, ¿con que frecuencia se tocan los temas que se aplican a la cultura ecuatoriana? .....	163
Tabla 3.11	P14: ¿Con que frecuencia aplica las siguientes actividades cuando aborda temas de interculturalidad?.....	164

Tabla 3.12	P15: ¿Con que frecuencia aplica las siguientes PEC en el aula?.....	165
Tabla 3.13	P16: Por favor, califique su habilidad, conocimiento o disposición con respecto a la CI.....	166
Tabla 3.14	Relación de la entrevista con las preguntas y objetivos de investigación cualitativa de la investigación.....	169
Tabla 3.15	Preguntas de la entrevista.....	170
Tabla 3.16	Relación de la técnica de análisis de contenido con las preguntas y objetivos específicos.....	172
Tabla 3.17	Total de citas, códigos y categorías de la entrevista semiestructurada y del análisis de contenido de los programas de estudio.....	176
Tabla 4.1	P9: Objetivos de enseñanza de los profesores de inglés: Dimensión lingüística.....	189
Tabla 4.2	P9: Objetivos de enseñanza de los programas de inglés: Dimensión cultural.....	190
Tabla 4.3	P10: Objetivos para la enseñanza de la cultura en la EILE.....	191
Tabla 4.4	P11: Actitudes de los docentes con respecto a la enseñanza de la cultura a través del inglés.....	193
Tabla 4.5	P12: ¿Con qué frecuencia enseña los siguientes temas relacionados con los países de habla inglesa?.....	196
Tabla 4.6	P13: En sus clases, ¿con qué frecuencia se tocan los siguientes temas que se aplican a la cultura ecuatoriana?.....	198
Tabla 4.7	P14: ¿Con qué frecuencia aplica las siguientes actividades cuando aborda los temas de la anterior pregunta sobre las culturas inglesas?.....	200
Tabla 4.8	P15: Frecuencia de aplicación de la dimensión <i>Conocimiento</i> en la PEC.....	202
Tabla 4.9	P15: Frecuencia de aplicación de la dimensión <i>Actitud</i> en las PEC...	202
Tabla 4.10	P15: Frecuencia de aplicación de las <i>Destrezas de interpretar y relacionar</i> en las PEC.....	203

Tabla 4.11	P15: Frecuencia de aplicación de las <i>Destrezas de descubrir e interactuar</i> en las PEC.....	204
Tabla 4.12	P15: Frecuencia de aplicación de la <i>Conciencia cultural crítica</i> en las PEC.....	204
Tabla 4.13	P16: Autoevaluación del grado de la CI por parte del profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4: Conocimiento intercultural.....	206
Tabla 4.14	P16: Autoevaluación del grado de la CI por parte del profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4: Actitud intercultural.....	207
Tabla 4.15	P16: Autoevaluación del grado de la CI por parte del profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4: Destrezas interculturales.....	208
Tabla 4.16	P16: Autoevaluación del grado de la CI por parte del profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4: Conciencia intercultural.....	209
Tabla 5.1	Total de información codificada a partir de los datos cualitativos...	219
Tabla 5.2	Categorías derivadas del análisis cualitativo.....	220
Tabla 5.3	Países mencionados en el ALE según las entrevistas.....	240



## ABREVIATURAS

ABT:	Aprendizaje Basado en Tareas
ADCIALE:	Actividades de la CI en el ALE
AIC:	<i>Assessing Intercultural Competence</i>
AICLE:	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua
ALE:	Aula de lengua extranjera
CAQDAS:	Programas de análisis cualitativos asistidos por ordenador
CC:	Competencia Comunicativa
CCI:	Competencia Comunicativa Intercultural
CCIALE:	Contenidos de la CI en el ALE
CDCI:	Comparación de Contextos Interculturales
CES:	Consejo de Educación Superior
CI:	Competencia intercultural
CL:	Competencia lingüística
CLIL:	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLT:	<i>Communicative Language Teaching</i>
COPEI:	Colegio Politécnico <i>English Institute</i>
CPE:	Contenidos de los Programas de Estudio
C1:	Cultura propia
C2:	Cultura meta
C3:	Otras culturas

DAIC:	<i>Discourse Analysis and Intercultural Communication</i>
EILE:	Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera
EM:	Enfoque Mixto
EMC:	Enfoque Mixto Convergente
ESPAM-MFL:	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López
FCE:	<i>First Certificate in English</i>
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IDI:	<i>Intercultural Development Inventory</i>
IELTS:	<i>International English Language Testing System</i>
IFTH:	Instituto de Fomento al Talento Humano
INCA:	<i>Intercultural Competence Assessment</i>
LE:	Lengua extranjera
L1:	Lengua materna
L2:	Segunda lengua
MCERL:	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación
MDSI:	Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural
OPE:	Objetivos de los Programas de Estudio
PEC:	Prácticas de Enseñanza Cultural
RAE:	Real Academia Española de la Lengua
RANI:	Red Académica Nacional de Idiomas
RAPE:	Resultados de Aprendizaje de los Programas de Estudio
TEFL:	<i>Teaching English as a Foreign Language</i>
TESOL:	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TOEFL:	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
SENESCYT:	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
ULEAM:	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
UNESUM:	Universidad Estatal del Sur de Manabí
UTM:	Universidad Técnica de Manabí

# Capítulo I: Introducción

---

A language is not just words. It's a culture, a tradition, a unification of a community, a whole history that creates what a community is. It's all embodied in a language.

Noam Chomsky

## 1.1 INTRODUCCIÓN

Empezamos el presente apartado introductorio sobre este estudio mixto-descriptivo de la CI citando una de las frases célebres del lingüista norteamericano Noam Chomsky: *“una lengua no es solo palabras. Es una cultura, una tradición, una historia que hace a una comunidad lo que es. Todo está inmerso dentro de la lengua”*. En esta cita se destaca la cohesión existente entre dos elementos fundamentales de este estudio: lengua y cultura. La lengua representa todo el sistema de símbolos y expresiones orales y escritas plasmadas a través de la interacción de los interlocutores que sigue evolucionando debido a los constantes cambios que afronta una sociedad pluricultural, multiétnica e intercultural (Byram, 2000, p. 40; Fantini, 2009). Por otro lado, la cultura comprende los rasgos propios de los grupos de personas que pertenecen a una determinada región o colectivo social y que los hace diferentes a otros (Sercu & Bandura, 2005). Ambos elementos se integran

holísticamente para facilitar y consolidar las relaciones interculturales entre personas de diferentes contextos socioculturales y, por ende, propiciar el desarrollo de la CI en el individuo.

A grandes rasgos, esta tesis trata sobre la cultura y su vínculo con la lengua; sobre el papel de la cultura en el aula de lenguas extranjeras (ALE de aquí en adelante); sobre la interculturalidad en este contexto. Más concretamente, indaga sobre el nivel de CI que tienen los docentes<sup>1</sup> de inglés como lengua extranjera (LE en adelante) de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador<sup>2</sup>, y su forma de aplicar un enfoque intercultural en sus clases. En el contexto ecuatoriano, los estudios sobre interculturalidad han estado dirigidos hacia el rescate de la identidad de los pueblos indígenas para propiciar niveles de empatía y respeto. Por ejemplo, los investigadores de la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO), ambas con sede en Quito, han venido realizando estudios sobre la interculturalidad desde la perspectiva del desarrollo social y cultural (Torre, 2006), y las políticas culturales e interculturales y educativas (Puente Hernández, 2003). Sin embargo, hasta donde sabemos, no se ha prestado especial atención a la interculturalidad en el ámbito de las LEs ni se ha realizado un estudio descriptivo que permita determinar el nivel de CI en los docentes universitarios de inglés y conocer el tipo de prácticas pedagógicas que realizan en el ALE.

Es difícil conceptualizar la CI, definirla y acotar sus límites (para una revisión de las principales definiciones, consultar Spitzberg & Changnon, 2009) pero se podría decir que esta competencia está relacionada con los procesos que tienen lugar cuando se producen encuentros interculturales entre individuos de distintos contextos culturales, encuentros en los que se ponen de relevancia elementos característicos básicos tales como la etnia, la nacionalidad, la lengua, la religión o las creencias de los participantes en un diálogo de respeto mutuo y empatía. En este marco, la definición de CI que se manejará en esta tesis es que se trata de la competencia que surge en el proceso de interacción entre la cultura

---

<sup>1</sup> En este trabajo investigativo se tratará de utilizar un lenguaje no sexista ni discriminatorio. En general se emplearán palabras neutras para no distinguir entre masculino y femenino. No obstante, en aras de la fluidez se evitarán los desdoblamientos y se usará el masculino como género no marcado para designar a las personas de ambos sexos. Además, en las citas textuales se respetará el lenguaje usado por cada autor.

<sup>2</sup> La zona 4 de Ecuador comprende las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas.

propia (conocida como C1) y otras (llamadas C2, C3, etc.)<sup>3</sup>, donde participan aspectos comunicativos en procesos de comparación de aspectos culturales entre interlocutores (Chancay-Cedeño & Fernández-Agüero, 2016). En palabras de (Byram, 2000, p. 297), la CI es “the ability to interact effectively with people of cultures other than one’s own”<sup>4</sup>.

En el contexto del ALE, esta habilidad permite a los aprendices de LE actuar como mediadores y usar la lengua meta para contactar con otros hablantes (Risager, 1998). Y normalmente no se da de forma natural en los individuos, sino que debe ser tratada intencionadamente (Deardorff, 2009, p. 13). Por eso, en el área de enseñanza de LEs, se deben desarrollar en los estudiantes los niveles adecuados de empatía y respeto por la diversidad cultural para que comprendan e interactúen con personas de otros contextos culturales (Ashwill & Duong, 2009) y se conviertan en “hablantes interculturales” (Kramsch, 1998). Estas cuestiones se consideran competencias esenciales para el aprendiz – o usuario – de lenguas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL; Consejo de Europa, 2002).

En las últimas dos décadas, se ha incrementado el interés por la CI y las investigaciones científicas sobre la interculturalidad han aumentado gradualmente en ámbitos como la sociología, la lingüística, la antropología y la educación. Entre los factores que han incidido en este rápido crecimiento están la migración (por estudios, trabajo, turismo, conflictos sociales) y el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante). Por ejemplo, los estudios interculturales actuales versan sobre la concepción de la CI como competencia global para la formación de ciudadanos interculturales (Ashwill & Duong, 2009; Hunter et al., 2006; Nault, 2006); sobre la influencia de la interculturalidad en los movimientos migratorios (Brown, 2009; Chartner & Young, 2015); sobre las redes sociales como plataforma virtual de interacción intercultural (Jin, 2015; Özdemir, 2017); o sobre la educación intercultural en contextos profesionales (Precht & Davidson, 2009).

Además, la naturaleza de la CI y sus componentes se han estudiado desde distintos ángulos y se han propuesto un buen número de modelos teóricos que tratan de explicarla

---

<sup>3</sup> Como se explicará más adelante, en esta tesis C1 corresponde a la cultura de la mayoría de los estudiantes del estudio, que pertenecen al contexto sociocultural de Montubios y Tsáchilas, y ocasionalmente a otros grupos étnicos de Ecuador. Por otro lado, como ocurre en general en la enseñanza de inglés como LE, por C2 consideramos las culturas comúnmente asociadas a las regiones y países donde se habla inglés como primera lengua. Finalmente, las culturas de otras regiones que no sean de países angloparlantes serán la C3.

<sup>4</sup> Traducción del autor: la habilidad para interactuar efectivamente con personas de culturas distintas de la propia.

(Byram, 1997; Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2006; Fantini, 2000; Moran, 2001; Ting-Toomey, 1999). Estos modelos suelen coincidir en considerar que la CI se compone de (1) cierto conocimiento sobre las convenciones culturales propias y de otros, (2) un grupo de destrezas para actuar adecuada y eficazmente en el encuentro intercultural y (3) una actitud positiva hacia la diferencia cultural.

Entre estas propuestas destacamos el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI en adelante) de Michael Byram (1997) por su orientación pedagógica para la enseñanza de una LE (ver por ejemplo Alred et al., 2003; Byram & Fleming, 1998; Byram & Phillips, 2007) y para la formación de profesores (Byram et al., 2003; Byram & Tost Planet, 2000). Según Byram, la enseñanza de la LE debe ir vinculada al desarrollo de la CI y ésta se compone de tres dimensiones o saberes a trabajar en el aula: conocimientos, actitudes y habilidades (de interpretación y relación, de descubrimiento e interacción y de conciencia cultural crítica).

El Capítulo II de esta tesis se dedicará a explicar el marco teórico que estamos esbozando, incluyendo algunos de los modelos que describen la CI. Haremos hincapié en el modelo de la CCI de Byram, porque representa la base teórica de este estudio. Además, en ese capítulo trataremos de explicar cómo se da clase de LE en relación con la cultura en la actualidad, y en el pasado reciente, y cómo seguir un enfoque intercultural en el ALE atendiendo a distintos aspectos: la preparación del profesorado, la adaptación del currículo, los materiales, las actividades, la evaluación, etc.

Tradicionalmente, la aproximación a la cultura en la clase de LEs ha consistido en la transmisión de información factual, proporcionando al estudiante datos de tipo académico o intelectual sobre las artes y datos sobre la cultura popular enfocados en las costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria (Kramsch, 1993). Esta perspectiva ha sido criticada por no llevar al entendimiento de las actitudes y valores de la cultura meta. Por eso, el papel de la cultura en el ALE ha evolucionado, pasando primero por enfoques contrastivos entre culturas y luego basados en el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) hasta llegar al enfoque intercultural que defienden los expertos actualmente (Liaw, 2006).

De todos modos, a pesar de los avances que se han dado en el campo de la investigación sobre la CI, aún queda bastante para alcanzar la integración plena de cultura y lengua en el ALE, pues en cierta medida aún se dan prácticas tradicionales que se basan en la transmisión de información cultural y que ponen los contenidos puramente lingüísticos

por delante de los interculturales. En general, los profesores de LEs apoyan la educación intercultural, pero suelen manifestar dificultades para compaginar la enseñanza de lengua y de cultura (Sercu & Bandura, 2005; Skopinskaja, 2003; Young & Sachdev, 2011). No obstante, deben propiciar el trabajo intercultural y desarrollar su CI porque parece haber un vínculo estrecho entre la CI de los profesores y su efectividad como docentes (Villegas & Lucas, 2002).

Las problemáticas recién planteadas motivaron la realización de esta investigación, diseñada para diagnosticar el nivel de CI de los profesores universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador, sus percepciones y creencias sobre la CI, y sus prácticas pedagógicas en relación con esta. Para lograr los objetivos de investigación, se escogió el enfoque mixto convergente (EMC) de Creswell (2014) apoyado por la etnografía educativa, analizando los datos mediante la estrategia de triangulación y teniendo como muestra poblacional 68 docentes de las universidades públicas de la zona 4. Desde el punto de vista cuantitativo, los datos se recogieron con la técnica de la encuesta aplicando un cuestionario (adaptado de Zhou, 2011) y se analizaron mediante el programa SPSS (versión 23), buscando dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador? y ¿cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?

En el plano cualitativo, se aplicó una entrevista semiestructurada al profesorado y a una informante clave, y se realizó el análisis de contenido a los programas de estudio. Los datos se trataron con Atlas.ti (versión 8) para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés?, ¿cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?, ¿qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?, ¿cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio? y ¿qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés? La explicación detallada de la metodología seguida en esta tesis se puede encontrar en el Capítulo III y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se desarrollan en los Capítulos IV y V respectivamente.

Las respuestas a las preguntas cualitativas y cuantitativas permitieron a su vez dar respuesta a la pregunta mixta de investigación: ¿de qué forma definen la CI de los docentes de inglés sus creencias y prácticas pedagógicas, sus objetivos y contenidos relacionados con



la cultura de otros países y de la cultura ecuatoriana? Como se verá, la respuesta a esta pregunta indica que los profesores investigados manifiestan una CI en desarrollo y muestran cierta predisposición para incluir contenidos interculturales en el ALE. No obstante, se harán muchas matizaciones a ambas afirmaciones, que involucran múltiples aspectos de la enseñanza de LEs, tales como el contenido de los programas de estudio, el uso del libro de texto, el tratamiento de las destrezas comunicativas, los objetivos y contenidos de enseñanza, y un largo etcétera. La discusión de los datos cualitativos y cuantitativos de forma conjunta, así como las respuestas a las preguntas de investigación se pueden encontrar en el capítulo VI.

Finalmente, las conclusiones de esta tesis y las implicaciones para el contexto educativo en el que se ha realizado se presentarán en el Capítulo VII. Ahí se detallará una serie de recomendaciones para profesores y responsables académicos que pensamos que pueden ser de utilidad, sobre todo en referencia a la planificación de programas de formación continua. Además, se propondrán posibles vías de continuación de la investigación, en relación con las limitaciones detectadas y con otros focos de interés.

En resumidas cuentas, la novedad científica de esta investigación radica en que ayudaría a sentar las bases para describir la CI de los profesores ecuatorianos, a continuar en esta línea de investigación partiendo de los resultados encontrados y así experimentar con prácticas pedagógicas interculturales que fomenten la CI entre el profesorado y, por ende, entre el alumnado de LE. Particularmente, este estudio descriptivo podría influir en la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza de LE, así como en la planificación estratégica de la enseñanza superior en la región. En cualquier caso, se pretende contribuir a la definición de buenas prácticas en la pedagogía intercultural en el ALE.

Para terminar, cabe añadir que esta tesis ha sido dirigida por la Dra. María Fernández Agüero en el marco de las actividades del grupo de investigación DAIC (*Discourse Analysis and Intercultural Communication*; UAM SOC PR-009), en particular en relación con la definición del perfil intercultural de maestros y profesores en distintas partes del mundo (Fernández-Agüero & Chancay-Cedeño, 2018; Fernández-Agüero & Garrote Salazar, en proceso; Garrote Salazar & Fernández-Agüero, 2016; Rojas-Barreto, en proceso). Además, contó con el financiamiento de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) a través del Instituto de Fomento al Talento Humano (IFTH).

## Capítulo II: Marco teórico

---

Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y  
pensar lo que nadie más ha pensado

Albert Szent-Györgyi

## 2.1 INTRODUCCIÓN

El apartado teórico de este trabajo investigativo está dividido en seis apartados: los métodos y enfoques que explican cómo se enseña una LE (apartado 2.2), el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el ALE (apartado 2.3), la enseñanza de la cultura (apartado 2.4), los antecedentes, conceptos básicos y modelos de la CI (apartado 2.5), el modelo de CCI de Byram (1997; apartado 2.6), y el trabajo con la CI en el ALE: cómo se enseña y se evalúa (apartado 2.7).

Con respecto al apartado 2.2, se centra en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Puesto que la CI se desarrolla en el ALE, hemos considerado necesario hacer una revisión de la forma en que se enseña y se ha enseñado en el pasado una LE, con especial

mención al papel de la cultura y la interculturalidad en el aula. Hablaremos del Enfoque Comunicativo como marco base para el aprendizaje y enseñanza de una LE, sus orígenes y sus fortalezas. También se incluye una revisión rápida de los métodos y enfoques previos al Enfoque Comunicativo – como el Método Gramática-Traducción, el Método Directo y el Método Audiolingual – y los primeros métodos inspirados en él – como la Respuesta Física Total y el Método Silencioso. Este apartado finaliza con la presentación de algunas tendencias metodológicas recientes que se basan en la enseñanza comunicativa de la lengua: el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE).

El apartado 2.3 explica cómo se enseña una LE actualmente según los lineamientos del Enfoque Comunicativo en la actualidad, o lo que generalmente se llama Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Aquí veremos los procesos metodológicos que se pueden aplicar para desarrollar las destrezas productivas (hablar y escribir), receptivas (leer y escuchar), de interacción y de mediación, necesarias para la comunicación. En estas secciones se presentarán las destrezas haciendo mención a las subdestrezas en las que se pueden dividir, se explicarán las estrategias pedagógicas que se pueden emplear para trabajar con ellas, y se darán sugerencias para su desarrollo en el ALE.

El apartado 2.4 se centra en el tratamiento reciente de la cultura en el aula, explicando entre otros aspectos los diferentes términos relacionados con la cultura propia y otras (C1, C2, C3), los conceptos de Cultura con C mayúscula y cultura con c minúscula, y la vinculación entre lengua y cultura. Seguidamente viene el apartado 2.5, que es el primero que trata la interculturalidad al detalle. Comienza con los antecedentes que dieron origen al término “CI”, su conceptualización y relación terminológica con otras palabras como “cultura”, “comunicación transcultural” e “interculturalidad”. Además, incide en la importancia que tiene la CI en el contexto global. Asimismo, en este apartado se describen los modelos más estudiados que analizan la CI, como son: el modelo INCA (Precht & Davidson, 2009), el modelo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1993), el modelo procesal de la CI de Deardorff (2006) y el modelo de la experiencia cultural de Moran (2001).

En el apartado 2.6 se hace referencia específica al modelo de CCI propuesto por Byram (1997), en el cual se basa este estudio de la CI del profesorado de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador. Este modelo está orientado hacia la lingüística aplicada, en el área de la enseñanza de una LE. También, se realiza un análisis de cada una de las

dimensiones de la teoría de Byram (conocimiento, actitudes, destrezas de interpretación y relación, destrezas de descubrimiento e interacción y conciencia cultural crítica) y los objetivos establecidos para cada dimensión. Además, se describe al hablante intercultural como representante de un grupo social para interactuar con personas de otros contextos sin perder su identidad cultural. Luego, se realiza un análisis de la CI dentro de los lineamientos establecidos por el MCERL y su similitud con los componentes del modelo de Byram (1997).

Finalmente, el apartado 2.7 hace referencia a la CI en el ALE, es decir, a las actividades didácticas que el profesorado puede aplicar para desarrollar y consolidar la CI, por ejemplo, mediante el libro de texto, la literatura, la dramatización, y la adaptación del currículo. Se verá también como trabajar con los estereotipos en clase y la forma de medir y evaluar la CI.

## 2.2 MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Con el fin de contextualizar el papel de la interculturalidad en el contexto de la enseñanza de LEs, en este apartado realizaremos un recorrido histórico de los métodos y enfoques empleados más destacados para la enseñanza de una LE. En primer lugar, partiremos de los métodos clásicos: el método Gramática-Traducción, el Método Directo, el Audiolingual y el Situacional como bases pedagógicas para la enseñanza de una LE en el pasado. En segundo lugar, se presenta el Enfoque Comunicativo como metodología alternativa a los métodos clásicos surgida en los años 1970, sus orígenes, evolución y objetivos. Dentro de esta sección se analizarán los métodos Sugestopedia, Respuesta Física Total y el Método Silencioso, como ejemplos de aplicaciones iniciales del Enfoque Comunicativo. Además, veremos las tendencias pedagógicas más recientes como ABT y AICLE. En cada caso, describiremos sus principales características y la conexión con la cultural y el desarrollo de la interculturalidad en el ALE.

### 2.2.1 Los métodos clásicos en la enseñanza de una LE

---

Desde la mitad del siglo pasado, los estudios realizados sobre enseñanza y aprendizaje de LE han tratado de explicar los diferentes aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de encontrar y aplicar el enfoque o método más apropiado para aprender un idioma (Fernández-Agüero, 2009). Con el fin de entender estos aspectos, en este apartado se realizará un breve recorrido histórico por los métodos tradicionales de enseñanza de una LE antes de la llegada del Enfoque Comunicativo: el Método Gramática-Traducción, el Método Directo y los Métodos Audiolingual y Situacional.

Empezamos este recorrido con el Método Gramática-Traducción el cual prevaleció hasta finales del siglo XIX y en cierto modo aún se emplea en algunos contextos. Tradicionalmente este método de enseñanza de LE se enfocaba hacia el aprendizaje de estructuras gramaticales sin tener en cuenta la práctica oral de la lengua. Este método se basaba también en la traducción de lecturas, normalmente pasajes literarios, y en las preguntas de comprensión lectora (Richards & Rodgers, 2001). La memorización de extensas listas de vocabulario y la traducción de palabras fuera de contexto eran otras de las técnicas pedagógicas de este método. El fundamento detrás de esta forma de dar clase es que el aprendizaje de lenguas era una actividad intelectual y que la lengua debía adquirirse para adquirir cultura “con C mayúscula” (ver apartado 2.4). Con el pasar de los años, cuando se hizo necesario aprender lenguas para usarlas en la comunicación, este método cayó en desuso para dar paso a nuevas metodologías para la enseñanza de LE.

El Método Directo surgió en las academias de idiomas como reacción al Método Gramática-Traducción con el fin de enseñar a usar la lengua en la vida real. Consistía en la repetición de estructuras gramaticales por medio de patrones que los estudiantes practicaban reemplazando una o dos palabras de la estructura gramatical. Esto les motivaba a descubrir las reglas que regían el funcionamiento de las estructuras enseñadas (Richards & Rodgers, 2001). Este descubrimiento se realizaba por ejemplo por medio de dibujos y a través del discurso oral. Entre otras características del Método Directo se encontraba la lectura en voz alta, acompañada de gestos y mímica por parte del profesorado para explicar el significado de las palabras. Además, se presentaban largas frases para practicar las nuevas estructuras gramaticales analizadas en clase (Alcade, 2011). A diferencia del Método

Gramática-Traducción, el Método Directo incluía por primera vez prácticas de conversaciones para consolidar las estructuras y el vocabulario. Los aspectos relacionados con la cultura eran tratados por medio de la lectura de textos, que al igual que los temas gramaticales, venían determinados por las actividades de comprensión lectora. Además, el tratamiento de los temas culturales era de carácter informativo, sin llegar a ofrecer una apreciación profunda de los diferentes contextos culturales que podría afrontar un estudiante en una situación de comunicación real.

El fracaso del Método Directo conllevó el desarrollo del Método Audiolingual, el cual fue ideado alrededor de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos (Richards & Rodgers, 2001) entre otros motivos por la necesidad de optimizar las comunicaciones con los soldados norteamericanos. Esta necesidad motivó la implementación de cursos de inglés a extranjeros y de cursos de otras lenguas a los norteamericanos con la ayuda de grabaciones y películas. Richards y Renandya (2002) establecen que el Método Audiolingual tenía entre sus principios los siguientes aspectos:

- El proceso de enseñanza y aprendizaje tenía como base pedagógica el behaviourismo, el cual estaba orientado hacia el desarrollo de hábitos de conductas a través de estímulo-respuesta-refuerzo durante el aprendizaje de una lengua.
- El aprendizaje de una LE era considerado un proceso de memorización de diálogos y repetición de estructuras gramaticales.
- Las destrezas de la lengua se consolidaban porque las clases se daban en la lengua meta, sin usar la lengua materna (L1) para la traducción de términos desconocidos.
- La gramática se enseñaba inductivamente y no deductivamente.
- El significado de las palabras solo se relacionaba con el contexto donde se encontraban, y no se producía la traducción de palabras aisladas sin ningún contexto.

El Método Audiolingual estaba pensado para desarrollar en los estudiantes la habilidad para interactuar con otras personas en situaciones reales. No obstante, en clase no se mantenía una comunicación que permitiera practicar espontáneamente las reglas gramaticales y el vocabulario. Al respecto, Richards y Rodgers (2001) expresan que este método estaba cimentado en un programa de estudio de carácter lingüístico, donde primaba la imitación, repetición y memorización de estructuras y patrones gramaticales y el



desarrollo de las destrezas productivas y receptivas, haciendo énfasis en la destreza de escuchar. A pesar de que estos autores señalan que las lecturas formaban parte de las actividades a desarrollar en el ALE, no hacen mención a la naturaleza de estos textos y a los contenidos culturales que podrían incluirse en ellos para desarrollar la interculturalidad.

Por otro lado, paralelamente al Método Audiolingual en el contexto europeo se desarrollaba el Método Situacional. De la mano de los lingüistas británicos Palmer (1940) y Hornby (1950) este método se centraba en la enseñanza de vocabulario y gramática, conectando ambos por primera vez con el objetivo de desarrollar patrones de estructuras que permitieran al estudiante el desarrollo de las destrezas de hablar y escuchar. Debido al énfasis en el desarrollo de estas destrezas, el Método Situacional también fue conocido como el Enfoque Oral. Así pues, entre las principales características de este método están:

- El material de estudio era presentado mediante actividades de hablar para luego ser presentado de forma escrita.
- Al igual que el Método Directo, prevalecía el uso de la lengua meta en el aula de clase, sin llegar a la traducción de palabras para crear un escenario de inmersión lingüística.
- Las destrezas de leer y escribir se introducían en función de unas bases gramaticales establecidas previamente y de una rigurosa selección de vocabulario que encajara con la gramática seleccionada.

Como podemos ver, este método enfocaba las actividades pedagógicas hacia el desarrollo de la destreza de hablar, sin especial mención a los contenidos culturales como parte del proceso de adquisición de una LE. Así pues, podemos decir que no se propiciaba un desarrollo intercultural.

En resumen, en las primeras décadas del siglo XX la enseñanza de una LE estuvo marcada por la experimentación con métodos para encontrar la forma eficaz de enseñar una LE como reacción al Método Gramática-Traducción. Pero las respuestas encontradas seguían sin ser satisfactorias. Los métodos tradicionales en la enseñanza de una LE habían fallado debido a que planteaban un proceso de aprendizaje riguroso y poco flexible, donde las destrezas productivas y receptivas no se trabajaban para alcanzar el dominio de la lengua de forma integral (Hedge, 2000). Por este motivo, se continuaron desarrollando metodologías que permitieran al hablante desenvolverse en situaciones comunicativas

reales. Al final de este proceso surgió el Enfoque Comunicativo. En el siguiente apartado discutiremos este enfoque como base del modo de enseñanza de LEs actual.

### 2.2.2 El Enfoque Comunicativo

---

El Enfoque Comunicativo tiene su origen en los años 70 y surge como una alternativa a los métodos tradicionales para la enseñanza de lenguas (Martí et al., 2010). Sus principios pedagógicos se remontan a la filosofía del lenguaje que hace referencia a la lengua como medio de comunicación, teniendo entre sus objetivos la interacción oral a partir de las funciones de la lengua (Burns & Richards, 2009). En este sentido, se consideró que el aprendizaje de una LE no sólo involucraba reglas fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas sino también pragmáticas (Hymes, 1972). Por esa época se acuñó el concepto de CC compuesta por cuatro subcompetencias: lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale & Swain, 1980). El componente lingüístico abarca el conocimiento fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de la lengua; el componente sociolingüístico proporcionaría al hablante las estrategias para expresar y adaptar oraciones correctamente según el contexto donde se encuentre; el componente discursivo regula las reglas del discurso que permiten el proceso comunicativo entre dos hablantes; por último, el estratégico ayuda a enfrentarse a situaciones de comunicación reales mediante el uso de estrategias.

Los defensores del Enfoque Comunicativo mostraron que se debía enseñar a usar la lengua en diferentes situaciones y propósitos, saber cómo variar el vocabulario y el tono de voz en diferentes contextos culturales, entender y producir distintos tipos de textos (narrativos, entrevistas, informes...), manejarse en conversaciones y demás producciones orales y escritas de la lengua, y saber interactuar en procesos de comunicación donde las limitaciones lingüísticas de otras personas pueden interferir en la expresión de ideas (Richards, 2006). Además, este enfoque se caracteriza por la diversidad de actividades interactivas, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas de la lengua meta. También, el Enfoque Comunicativo buscaba un equilibrio entre las entonces consideradas

cuatro destrezas lingüísticas – leer, escribir, hablar y escuchar –, tomando como punto de partida la relación entre todas ellas (Alcade, 2011). Otros principios metodológicos de este enfoque son el incentivo de la motivación que siente el estudiante al recibir contenidos variados a través de materiales auténticos (conocidos como *realia*), la interacción en grupos de trabajo y las actividades orales que tienen la comunicación como meta tales como el *role-play*.

El Enfoque Comunicativo involucra aspectos relacionados con los contextos culturales por medio del desarrollo de la competencia sociolingüística. Con el trabajo de la competencia sociolingüística se busca una cercanía entre lengua y cultura a través del análisis de reglas sociales comunicativas propias de una determinada región, las conductas no verbales de diferentes contextos culturales, el léxico empleado para comunicarse y las expresiones más comunes propias de una cultura.

La aparición del Enfoque Comunicativo supuso un chorro de aire fresco en el entorno de la enseñanza de una LE y se acogió con mucho entusiasmo. Durante los años 70, se desarrollaron las primeras metodologías basadas en este enfoque, conocidas como los métodos humanísticos, orientados hacia la teoría humanista, según la cual se considera al ser humano dentro de un proceso de aprendizaje integral; es decir, se le enseña ayudándolo en su crecimiento personal y permitiendo el desarrollo de valores, el autoconocimiento y la comprensión de los otros (Moreno Fernández, 2007). A continuación, veremos algunos de estos métodos, y su relación con la enseñanza de la cultura.

Entre estos métodos es común considerar la Sugestopedia (Lozanov, 1978). Sus defensores sostenían que la pedagogía no había sabido proporcionar el estímulo que un estudiante necesitaba para aprender y proponían explorar las capacidades cognitivas del hombre para el aprendizaje de lenguas (Hernández Reinoso, 1999). Por ello, este método se define como un sistema de instrucción que intenta llegar por medio de la psicoterapia comunicativa (Fernández-Agüero, 2009). Con su aplicación, se pretende crear una atmósfera relajante por medio de la música mientras los alumnos trabajan en el aula. Así pues, la Sugestopedia enfatiza el trabajo en un entorno agradable, porque esto lleva a desarrollar la habilidad de hablar de forma libre y espontánea. Así, aunque la producción oral de los estudiantes no sea correcta, su motor intrínseco los empuja a expresar frases e ideas en la lengua meta (Richards & Rodgers, 2001). Este método también facilita el uso del idioma y no el aprendizaje de sus formas, la práctica del vocabulario, no de las reglas

gramaticales, el uso de la escritura imaginativa y la comunicación oral (Richards & Renandya, 2002).

En segundo lugar, el método de la Respuesta Física Total (Asher, 1977) fue desarrollado con el propósito de ayudar a los estudiantes en la comprensión auditiva a través de comandos e instrucciones en la lengua meta (Richards & Renandya, 2002). Se usaban los movimientos corporales como forma de retención porque involucran el lado derecho del cerebro. Durante la aplicación de este método no se recurre a la L1 debido a que el significado de los comandos se puede transmitir a través de los movimientos del cuerpo. En este sentido, este método prioriza la práctica del vocabulario y las estructuras gramaticales mediante el uso de imperativos, dando así más relevancia a las tareas orales que las escritas.

Finalmente, Gattegno (1963) diseñó el Método Silencioso, caracterizado porque el profesor se mantiene en silencio en la medida de lo posible y por enseñar la LE por medio de información visual (Richards & Rodgers, 2001). De esta forma, se ofrece al estudiante un "input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben de hacer mediante gestos, señales, medios visuales, laminas y otros materiales de diferentes tamaños y colores" (Hernández Reinoso, 1999, p. 47). También se busca la comodidad en el aula, el fomentar la comunicación entre compañeros, la expresión de sentimientos y el desarrollo de una autocrítica para valorar su aprendizaje.

Todos estos métodos humanísticos tenían en común su atención hacia el factor afectivo del aprendizaje. Además, estos métodos enfatizaban la conexión entre lengua y cultura como medio de conocimiento de la diversidad intercultural de cada contexto social. Con esto se pretendía que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucrara aspectos lingüísticos de la lengua meta pero también contenidos que sirvieran para conocer y reflexionar sobre la pluralidad intercultural de otras regiones bajo normas de convivencia afectiva en el ALE, característica básica de los métodos humanísticos.

### 2.2.3 Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de LE

---

Hablar de las nuevas tendencias en la enseñanza de una LE es referirnos a la eterna búsqueda de métodos y enfoques que propicien la enseñanza y el aprendizaje eficaz de una LE. Así pues, el enfoque o método perfecto sigue siendo algo utópico y todo apunta a que lingüísticos y pedagogos seguirán buscando la forma más idónea de enseñar una LE (Hernández Reinoso, 1999; Richards, 2006). No obstante, algunas iniciativas recientes parecen dar una respuesta positiva a las necesidades de la sociedad del conocimiento y tienen mucho predicamento entre docentes y académicos.

En este apartado explicaremos dos de esas tendencias metodológicas actuales en el contexto de la enseñanza de una LE: el Aprendizaje Basado en Tareas o ABT y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua o AICLE.

#### 2.2.3.1 El Aprendizaje Basado en Tareas

Dentro de las metodologías recientes para la enseñanza de lenguas se encuentra el ABT, un método derivado del Enfoque Comunicativo que se originó a partir de la tarea como instrumento de investigación aplicado en el campo de adquisición de segundas lenguas y posteriormente en los diseños curriculares para la enseñanza de segundas lenguas. Desde entonces, muchos expertos como Crookes y Grass (1993) y Nunan (2004) proponen el ABT como metodología eficaz para la enseñanza y aprendizaje de una LE.

El ABT se considera un proceso de carácter práctico donde los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse por medio de instrucciones para realizar una tarea predeterminada por el profesor. Este proceso requiere que los estudiantes usen la lengua con énfasis en el significado para alcanzar los objetivos propuestos (Bygate et al., 2001). Además, el ABT es conocido como un trabajo que involucra a los estudiantes en procesos de comprensión, manipulación, producción e interacción de la lengua meta mediante la realización de una tarea en la cual pondrán en práctica conocimientos gramaticales y el correcto uso de las palabras para poder comunicarse (Nunan, 2004).

El ABT no consiste en conseguir fluidez y corrección en la expresión de estructuras gramaticales, sino en llevar al estudiante a tomar conciencia de su propia personalidad y rol

social mediante la realización de tareas, a asumir responsabilidades durante el proceso de aprendizaje. Además, el ABT ayuda a desarrollar tolerancia hacia las opiniones de otras personas (Gower et al., 2007). Las tareas permiten al estudiante adquirir la L2 por medio de instrucciones y actividades como ordenar información, comparar resultados de las tareas realizadas, resolver problemas, hacer rompecabezas o intercambiar opiniones.

En el ABT, el profesor tiene el rol de adaptar o crear el material de estudio según las necesidades de los estudiantes con el propósito de mejorar o reforzar las destrezas productivas y receptivas. Para ello, se recomienda el uso de *realia*, es decir, materiales auténticos tales como artículos de periódico y revistas, audios de programas de radio y videos de programas de televisión o series (Richards & Rodgers, 2001).

El rol del estudiante en el ABT debe ser dinámico y participativo y adaptarse al trabajo grupal para propiciar una interacción natural en el manejo de la lengua mediante el uso de *realia*. Además, el estudiante se vuelve un monitor de su propio progreso con la tarea asignada por el docente mediante una autoreflexión que permita identificar problemas en el uso de la lengua (Rozati, 2014).

Los procesos de interacción llevados a cabo para entender y ejecutar una tarea en el ABT propician un espacio de discusión para comprender información relacionada con la diversidad intercultural a la que están expuestos los estudiantes. Así, a través de la aplicación del ABT, los educandos pueden analizar y comparar por ejemplo los contenidos de lecturas sobre temas interculturales para generar junto al docente una retroalimentación que ayude a entender las diferentes manifestaciones interculturales en otros contextos diferentes al de ellos (Usma Restrepo & Moya Pachón, 2017).

#### 2.2.3.2 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

Recientemente en la enseñanza de lenguas se ha pasado de enseñar la lengua en sí misma – lo que se conoce como *Foreign Language Teaching* – a prestar atención a enfoques comunicativos con los que se pretende el aprendizaje de la lengua a través de la presentación de los contenidos en asignaturas tales como ciencias, historial, geografía, entre otras (Marsh et al., 2010).

Este es el caso de la metodología AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua, también conocida como CLIL, del inglés *Content and Language*

*Integrated Learning* o como *Learning by Using* (Marsh et al., 2010). AICLE tiene sus orígenes en la década de los 90, cuando emergió en Europa como un término general para referirse a diferentes formas de enseñanza en las que la lengua tiene un rol especial en el proceso de aprender contenido. Gradualmente este acrónimo, y sobre todo su versión en inglés, han sido adoptados por los profesionales de la enseñanza y las instituciones europeas y en la actualidad hay programas de AICLE implementados en muchas partes de Europa (Comisión Europea, 2012).

Los objetivos en los que se basa AICLE son de naturaleza socioeconómica, sociocultural, lingüística y pedagógica. Por un lado, se busca preparar a los estudiantes en una sociedad cada día más internacional y multicultural y a su vez, mejorar el mercado laboral con profesionales altamente competitivos en el empleo de las destrezas lingüísticas en una determinada área (Ramos, 2009). Socioculturalmente, AICLE contribuye a la tolerancia y el respeto de los distintos contextos culturales a los que podrían exponerse los estudiantes al momento de comunicarse con personas provenientes de otras culturas (Marsh et al., 2010; Mehisto et al., 2008). Además, con AICLE parece que se consigue que el estudiante se exprese correctamente en la LE mediante prácticas reales o de inmersión lingüística. Y, por último, uno de los objetivos pedagógicos de AICLE es implementar métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje innovadores (Vourdanou, 2017).

Eso sí, hace falta seguir unas pautas para hacer de AICLE un método eficaz, algunas de las cuales son (Bermúdez & Fadiño, 2012, p. 113):

- Trabajo individual y en parejas para promover el aprendizaje cooperativo, la autonomía y el respeto por el aprendizaje de una lengua.
- Motivación: este factor implica la adquisición de los conocimientos por medio del estímulo creado por parte del profesorado hacia el estudiante a través de los materiales seleccionados y actividades didácticas activas que mantengan al estudiante interesado en el aprendizaje de la lengua.
- Relación con los conocimientos previos: el bagaje de conocimientos de los estudiantes facilita la introducción del tema a discutir en el aula. Así, pues, el docente puede empezar la clase desde los conocimientos de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.
- Papel activo del alumno: el alumno dentro de este enfoque debe de ser activo para desarrollar las destrezas productivas y receptivas.

AICLE se basa en el trabajo con cuatro componentes identificados por Coyle (2008) y conocidos como “las cuatro Cs”: *contenido, cognición, comunicación y cultura*. El contenido se refiere a los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas objeto de estudio. El componente cognitivo en AICLE se fundamenta en el enfoque constructivista, el cual se basa en que el estudiante genera su propio conocimiento a partir de las interpretaciones y los cuestionamientos sobre un tema. Así pues, se trata de desarrollar habilidades de reflexión y no de transmitir conocimientos (Coyle, 2008). Con relación al componente “comunicación”, la comunicación en AICLE es el medio por el cual los estudiantes adquieren los conocimientos para luego generar destrezas y habilidades para la vida. En este sentido, este proceso de interacción conlleva el correcto uso de la LE (Mehisto et al., 2008). La cultura en AICLE se refiere a la comprensión de los diferentes contextos interculturales que rodean al estudiante en la discusión de los contenidos en una asignatura. Por ejemplo, por medio de la literatura se pueden describir y comparar diferentes realidades socioculturales plasmadas en las obras literarias; en biología se pueden comparar los diferentes ecosistemas de una región y cómo influyen en la forma de vida de las personas que viven allí.

Algunas ventajas de AICLE son (Dellers & Price, 2007, p. 9):

- El proceso convierte al profesorado en motivador para sus estudiantes debido al constante apoyo e interés que se demuestra para reforzar el aprendizaje de los estudiantes.
- El desarrollo de la destreza lingüística se logra a través de materiales con un lenguaje real sin adaptación alguna de temas gramaticales ni de vocabulario fuera de contexto.
- Se establecen conexiones de contenidos entre asignaturas de diferentes disciplinas.
- Aumenta la complejidad de los esquemas mentales en los estudiantes debido al esfuerzo cognitivo que implica el análisis de información en una asignatura.

Y sobre todo,

- Se promueve la educación intercultural, multilingüe, ayudando a potenciar la interacción entre varias personas de diferentes contextos interculturales.



Por otro lado, también se han encontrado desventajas. Por ejemplo, López (2010) y Medina (2010) coinciden en que:

- Demanda mayor preparación al momento de planificar una clase, necesitando horas extras para finalizar el trabajo.
- El material de estudio debe seleccionarse según las necesidades lingüísticas e intereses de los estudiantes.
- Los contenidos deben estar clasificados según el nivel de complejidad lingüística para los estudiantes, suponiendo un mayor esfuerzo para el profesorado.
- Falta de formación del profesorado: la rápida expansión de esta metodología no ha permitido que el profesorado esté preparado para afrontar pedagógicamente este cambio educativo.

El AICLE como metodología para la enseñanza de lenguas está claramente relacionado con la enseñanza de aspectos socioculturales. Algunos de los contenidos de una típica clase de AICLE están basados en la aclaración de estereotipos entre varias comunidades, la empatía por conocer y reflexionar sobre las diferentes formas de manifestación intercultural de un país, las similitudes con otros contextos culturales y el contexto local del estudiante (Sudhoff, 2010). La lengua sirve de vínculo para cimentar en los estudiantes las destrezas lingüísticas y la CI (Moate, 2010). En AICLE, los contenidos interculturales de las asignaturas también involucran nuevas formas de apropiación del conocimiento por medio de la interpretación y representación de los materiales auténticos provenientes de un determinado contexto intercultural que se manejan en las clases de contenido.

## 2.3 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ALE

En esta sección hablaremos sobre el desarrollo de la CC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conocer el contexto educativo de enseñanza de LEs en el que se desarrolla la CI. Para esto, empezaremos con una descripción sobre cómo se considera que se debe dar clases de LE en la actualidad, y pasaremos después a tratar los

procesos de mediación e interacción que se dan en el ALE para luego finalizar con una explicación del desarrollo de las destrezas productivas y receptivas.

### 2.3.1 La enseñanza de una lengua a través de *Communicative Language Teaching*

El objetivo final en el proceso de aprendizaje de una LE es tener la capacidad de comunicarse con personas de otros contextos culturales hablantes de esa lengua (Richards & Farrell, 2011). Esto se ve así desde la década de los 70, cuando Hymes (1972) establece la noción de CC en el campo de la enseñanza de LE, basándose en los fundamentos expuestos por Noam Chomsky y su teoría de la competencia lingüística (CL en adelante; Chomsky, 1968). La CC hace referencia a la habilidad del hablante para comunicarse en una lengua por medio del empleo de destrezas comunicativas. Se suele definir como “the knowledge of the linguistic and related communicative conventions that speakers must have to create and sustain conversational cooperation”<sup>5</sup> (Gumperz, 1982, p. 209). En el aula de LE se debe aspirar a desarrollar esta competencia, para lo cual las destrezas comunicativas se deben presentar de forma integrada, tal como se dan en contextos reales de comunicación. A modo de ejemplo, un estudiante que realiza una actividad de escucha puede argumentar lo que ha entendido del audio de forma oral y redactarlo. De esta forma se trabajan tres destrezas: escuchar, hablar y leer. También puede conversar con su compañero sobre lo que ha escuchado, con lo que trabajaría la destreza de la interacción. Esto sería un desarrollo característico del enfoque de enseñanza comunicativa conocido como *Communicative Language Teaching* (CLT en adelante), que es la metodología de enseñanza de LEs que se emplea en la actualidad, basada en el Enfoque Comunicativo.

Pero, ¿qué es CLT? ¿Cómo se debe enseñar una LE en la actualidad? Los lingüistas y expertos en el área de la enseñanza de LE han venido debatiendo sobre la concepción del CLT desde hace décadas. Entre ellos, Richards (2006), sostiene que CLT es un enfoque

---

<sup>5</sup> *Traducción del autor: el conocimiento de las convenciones lingüísticas y otras convenciones comunicativas relacionadas que los hablantes tienen que tener para crear y sostener la cooperación conversacional.*

metodológico que reconoce que la lengua es un sistema de expresiones de significados que se negocian para ser entendidos al momento de comunicarse con personas de otros orígenes culturales. Harmer (2007), por su parte, expresa que es un conjunto de principios metodológicos que ayudan al docente a planificar, enseñar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una visión holística, integrando lengua y cultura. En cualquier caso, en CLT la comunicación se encuentra en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, en la enseñanza de una LE mediante CLT, el ALE es un espacio donde el profesor propicia el desarrollo de las destrezas comunicativas productivas y receptivas – escribir, hablar, leer y escuchar –, de interacción y de mediación, con el fin último de contribuir a la comunicación y al desarrollo de la CI. Se trata de conseguir que los estudiantes sean hablantes flexibles y tolerantes ante los significados y usos que le puedan dar personas de otros contextos culturales a la L2. Por ello, dentro de este enfoque se contempla la enseñanza de aspectos lingüísticos pero también de la competencia discursiva, que sirve para entender y respetar las formas de comunicación verbal y no verbal dentro de un contexto cultural (Richards, 2006), y de la competencia sociolingüística, que “se manifiesta en la sensibilidad de los interlocutores a las variedades dialectales, a las diferencias de registro y a la naturalidad de los enunciados, así como en la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado” (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2013, p. 191).

Para el desarrollo de la CC, y por ende de la CI, el profesorado debe seguir los siguientes principios: (1) exposición considerable a la lengua meta; (2) conexión entre lengua y comunicación real; y (3) enseñanza de gramática y vocabulario de forma comunicativa. En primer lugar, la exposición de los estudiantes a la LE durante una elevada cantidad de horas favorece la adquisición porque imita la situación de aprendizaje de una L1. Esta exposición intensa permite el trabajo frecuente y en integración con las destrezas productivas y receptivas, de interacción y de mediación. Así pues, en el tiempo de contacto con la L2 se pueden realizar actividades de interacción oral como *role-plays*, dramatización, sketches, entre otros – lo cual ayudaría a incrementar la fluidez y la pronunciación – mientras que las destrezas de escribir y leer se podrían desarrollar por ejemplo con la lectura, la realización de ejercicios de comprensión lectora y la producción de textos a propósito de la lectura.

Por otro lado, con respecto a la aplicación de la lengua en situaciones reales, Richards y Farrell (2011) sostienen que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje las actividades comunicativas deben estar relacionadas con los usos reales del idioma para exponer al estudiante a expresiones y palabras cotidianas y luego poder adaptarlos a sus contextos culturales. Por ello, en CLT suele primar la expresión del significado por encima de la forma, y la fluidez por delante de la corrección, aunque la corrección y la forma son también necesarias para progresar en la CC. Además, se debe poner en contacto al estudiante con material didáctico real porque es motivador y eficaz. Materiales reales son, por ejemplo, los scripts de las películas, la narración de un documental o de un programa de televisión, la prensa en Internet, pero también el menú de un restaurante o la etiqueta de un producto.

Tanto el contacto intensivo con la lengua como su aplicación en situaciones reales son propicios para la consolidación de la gramática y el vocabulario con fines comunicativos. A este respecto, en CTL se han dejado a un lado las explicaciones de reglas y la realización de ejercicios mecánicos para centrarse en una gramática basada en funciones comunicativas según cada situación de comunicación (Consejo de Europa, 2002). A modo de ejemplo, en clase el estudiante puede explicar qué ha hecho el fin de semana previo y así aprende una de las funciones del pasado simple, que es referir hechos ocurridos en un determinado lapso en el pasado. Al poner el acento en este tipo de funciones y no en las formas gramaticales en sí, se pretende que los estudiantes reconozcan el uso de la gramática con fines comunicativos y sean capaces de aplicarla con corrección y fluidez a las distintas situaciones comunicativas. Igualmente, el vocabulario a enseñar debe estar conectado con los temas que se están tratando en clase para facilitar los procesos de comunicación y la adquisición de la lengua.

En CLT se usa una amplia variedad de actividades. Básicamente, éstas van desde actividades más mecánicas centradas en la forma llamadas “ejercicios” – como los conocidos *fill-in-the-gap exercises* – hasta actividades y tareas que involucran la negociación de significados como el *role-play* o el juego, que sirven claramente el propósito de usar la lengua en contextos de comunicación real. Eso sí, una característica común es que tienden a realizarse en pequeños grupos o en parejas. De esta forma se enfatiza el aprendizaje colaborativo, se incrementa la motivación y la comodidad del alumno, y aumenta el tiempo de uso de la lengua.

Las actividades en CLT suelen tener lo que se conoce como un *information gap*, o un vacío de información, que quiere decir que para llevarlas a cabo satisfactoriamente, los participantes deben averiguar cierta información que desconocen. Si desconocen información y usan sus recursos para buscarla mediante el lenguaje, se produce una comunicación auténtica, tal y como ocurre en la vida real. También es típico que las actividades comunicativas den opción al estudiante a elegir (entre varias opciones de respuesta, por ejemplo) y que proporcionen algún tipo de retroalimentación con la que el estudiante puede comprobar si la comunicación se ha producido con éxito (Morrow, 1981).

### 2.3.2 Destrezas comunicativas de interacción y mediación

---

El MCERL pone especial énfasis en la interacción y la mediación como ejes fundamentales para el desarrollo de la interculturalidad. En concreto, se considera que la interacción y la mediación son macro-destrezas que se adquieren mediante el trabajo con las destrezas de producción y de recepción (Consejo de Europa, 2017, p. 32). A continuación, describiremos cada una de estas actividades comunicativas y los indicadores planteados por parte del MCERL para lograr su desarrollo en el ALE.

#### 2.3.2.1 La interacción como destreza comunicativa

En la actualidad, la interacción forma parte del conjunto de destrezas que debe desarrollar un estudiante en su aprendizaje de una LE, y tiene relación con la alternancia del uso de destrezas productivas y receptivas. Según el MCERL, “la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral” (Consejo de Europa, 2002, p. 14). En este contexto, la interacción es la destreza que surge cuando se solapan la expresión y la comprensión.

En su primera edición, el MCERL plantea el trabajo con la interacción a través de un conjunto de actividades que el docente puede seguir para lograr la comunicación eficaz y la mediación entre los interlocutores tales como debates, entrevistas, discusiones formales e

informales oralmente o por escrito. Más recientemente, una revisión del MCERL (Consejo de Europa, 2017) presenta la interacción claramente como una destreza general que incluye las destrezas receptivas y productivas, y que se consigue fundamentalmente mediante el trabajo con dichas destrezas.

Se entiende por *interacción* el proceso por el cual dos o más personas logran realizar un acercamiento comunicativo a través de la lengua meta para interactuar y compartir ideas y opiniones sobre un determinado tema (Consejo de Europa, 2017). Así, la interacción se encuentra en el origen de la lengua y abarca funciones de colaboración e intercambio transaccional<sup>6</sup>. Además, en relación con la interculturalidad, la interacción es el vínculo de conexión entre dos hablantes que desean intercambiar ideas y opiniones a pesar de las diferencias interculturales entre ambos (Byram et al., 2002).

Para lograr el desarrollo de la destreza de interacción, el MCERL propone (1) actividades de interacción – que incluyen interacciones orales, escritas, y de interacción online en la web – y (2) estrategias de interacción.

Las actividades de interacción están relacionadas con tres macro-funciones: (1) interpersonal (comunicación entre interlocutores), (2) transaccional (intercambio de información, entrevistar y ser entrevistado) y (3) evaluativa (discusiones informales, discusiones formales y trabajo cooperativo). Estas macro-funciones asisten al interlocutor durante la interacción con personas de otros contextos interculturales y se van desarrollando a lo largo de su aprendizaje de la L2. A modo de ejemplo, en el nivel A1 del MCERL (usuario básico) se espera que un estudiante:

- “Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time.
- Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Intercambio transaccional hace referencia al uso de la lengua para transmitir información, el intercambio de contenidos e intercambio de ideas (Tusón, 1997).

<sup>7</sup> *Traducción del autor: puede comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos de rutina relacionados con el trabajo y el tiempo libre. Puede manejar intercambios sociales muy cortos, pero rara vez es capaz de entender lo suficiente como para mantener la conversación por su propia voluntad.*

En la interacción, la negociación del significado es fundamental para entenderse. Para ello, se debe tomar en consideración el origen cultural del interlocutor. Para que la comunicación sea eficaz y pueda propiciar un intercambio intercultural entre los participantes tanto personalmente como a través de las TIC, por ejemplo en plataformas de interacción online, el profesor debe tener en cuenta que es necesario mantener un propósito en el diálogo, es decir, un objetivo planteado por el cual se están comunicando los interlocutores. Algunos propósitos pueden ser: asuntos familiares, políticas internacionales o temas de negocios. El propósito determinaría las funciones de la lengua a emplear: pedir permiso, hacer una invitación, dar sugerencias, entre otros.

Por último, mediante el trabajo con la interacción se puede desarrollar la CI a través de intercambios de cooperación donde los interlocutores proponen, evalúan y buscan soluciones para mediar en un conflicto. Durante las actividades de interacción como el debate, la entrevista y la conversación casual se dan situaciones propicias para el análisis del discurso propio y del otro hablante, para conocer sus rasgos particulares que los hacen diferentes a unos de otros.

### 2.3.2.2 La destreza de mediación

Hablar de la mediación en LE es referirse al hablante como un agente social que ayuda a construir ideas bajo las normas propuestas por los hablantes de la L2, pero sabe adaptarlas en su momento a la situación intercultural en la que se encuentra el hablante (Consejo de Europa, 2017). También, la mediación es considerada como una intervención para solucionar conflictos interculturales producidos por la mala interpretación de los mensajes hablados y escritos por parte de un interlocutor (García-Castaño & Ruíz-Matas, 2004).

Para lograr un desarrollo significativo de esta destreza, es necesario que los interlocutores tengan desarrollada la inteligencia emocional<sup>8</sup> o al menos la predisposición para desarrollarla con el propósito de ser empáticos frente a diferentes estados emocionales (angustia, ansiedad, tristeza, alegría, entre otros). Así, sociedad y cultura estarían representadas equitativamente bajo parámetros de igualdad de condiciones durante la solución de un conflicto o choque cultural.

---

<sup>8</sup> La inteligencia emocional hace referencia a la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones durante la comunicación entre interlocutores de diferentes contextos culturales (Mayer & Salovey, 2001).

El MCERL (Consejo de Europa, 2017, p. 40) presenta unas escalas de mediación agrupadas según el contexto donde vaya a ocurrir la comunicación: mediación escrita, mediación de conceptos y mediación oral. El trabajo con la mediación escrita consiste en propiciar un espacio para el análisis de imágenes, diagramas, gráficos estadísticos, lecturas, seminarios, y la creación, análisis y crítica de textos literarios. En cada una de estas tareas de mediación, se debe ayudar a que el estudiante concilie la interpretación realizada por el hablante de la C1 con relación a la C2 y la C3. Con ello, se aclararían por ejemplo posibles estereotipos visuales formados debido a una pobre negociación de los significados. A modo de ejemplo, el MCERL propone que el estudiante realice listados de las ideas principales de una determinada lectura, anuncio o menú de restaurante y las relacione con la C1. Con esto se estaría aclarando vocabulario propio de un contexto para relacionarlo con otros.

La mediación de conceptos está enfocada en el aprendizaje cooperativo como medio para establecer procesos de colaboración grupal y en la revisión de información por pares. Las actividades de cooperación propician un escenario adecuado para conocer los significados emitidos por una persona proveniente de una cultura diferente a la del hablante. Para lograr esto, es necesario hacer un trabajo de mediación comunicativa donde se propicie la interacción con personas de otros contextos interculturales tanto en situaciones formales como informales. Por ejemplo, el MCERL establece indicadores enfocados en la repetición y reformulación de preguntas para aclarar situaciones que puedan generar una mala interpretación de la información.

El trabajo con la mediación oral tiene que ver con facilitar un espacio pluricultural entre interlocutores lingüística y culturalmente diferentes. En este espacio, en lugar de explotar el repertorio cultural propio, el hablante intercultural debe implicarse como mediador cultural, y crear un ambiente neutral y compartido en el que muestre interés por el otro, demuestre una sensibilidad hacia otras perspectivas socioculturales y se anticipe a posibles malentendidos. La mediación oral también tiene que ver con actuar como intermediario en situaciones informales con amigos y con facilitar la comunicación en situaciones delicadas de desacuerdo.



### 2.3.3 Desarrollo de la destreza de leer

---

En el área de la enseñanza de una LE, la destreza de leer tiene un rol importante debido a que ayuda al estudiante a desarrollar habilidades tales como sintetizar y analizar información, contrastar resultados, adquirir vocabulario en contexto y patrones de estructuras gramaticales complejas (Bamford & Day, 2004). La destreza de leer forma parte de las destrezas receptivas para la adquisición de una LE y su desarrollo en los estudiantes fortalece otras destrezas como la de escribir.

A la hora de enseñar la destreza de leer en la LE se pueden distinguir dos procesos: (1) la lectura extensiva y (2) la lectura intensiva. La primera se refiere al proceso de lectura que se suele hacer fuera del aula con textos largos. Este tipo de lectura también es conocido como *reading for pleasure* (lectura por placer). La lectura por placer busca adquirir en los estudiantes el hábito lector por medio de la lectura de novelas y relatos, páginas webs, o textos de la prensa escogidos sin tener la presión de leer algo que no sea de su interés (Juian & Day, 2004). Por su parte, la lectura intensiva es aquella que se hace sobre un texto corto y se planifica en el aula como actividad para desarrollar subdestrezas lectoras.

La lectura extensiva puede hacerse con textos simplificados que son seleccionados según el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes; así pues, las lecturas están divididas en los niveles establecidos por el MCERL (A1 y A2, B1, B2, C1 y C2; Scrivener, 2011). Para Harmer (2007) estas lecturas por niveles (o lecturas graduadas) propician un balance apropiado de palabras y estructuras gramaticales para cada nivel establecido. Sin embargo, este autor sugiere el uso de lecturas auténticas. A pesar de que mucho material auténtico contiene vocabulario y estructuras complicadas para estudiantes de nivel elemental, existen textos que reflejan lenguaje auténtico y natural pero sencillo a la vez. A modo de ejemplo tenemos los menús en los restaurantes, las señales de tránsito y las instrucciones básicas de las etiquetas de productos (Harmer, 2007; Scrivener, 2011).

Por otra parte, trabajar la lectura intensiva en el ALE ayuda a los estudiantes a adquirir varias subdestrezas que facilitan el entendimiento y razonamiento de un texto. Para esto, se necesita practicar actividades donde los estudiantes puedan hacer lecturas superficiales (*skimming*), escaneos de la información en general (*scanning*), o captar y luego buscar información específica (*reading for detailed comprehension*).

Por ejemplo, para identificar el contenido general de la lectura, es recomendable realizar una lectura superficial guiada que consiste en buscar determinada información, como: ¿en qué parte ciudad se desarrolla la historia? ¿De qué se trata la lectura en general? (Gower et al., 2007). Además, durante la presentación de una lectura puede ser necesario que los estudiantes escaneen el texto para identificar información de los personajes, fechas, entre otros. Asimismo, la búsqueda de nuevas palabras y expresiones ayuda a deducir el significado del vocabulario en contexto (Scrivener, 2011). Para profundizar en el contenido de la información leída, el profesor puede hacer preguntas que contengan información específica en profundidad y que demanden una lectura más detallada. Este proceso se conoce como “búsqueda de información específica”. A modo de ejemplo, en una lectura sobre una novela literaria el profesor puede hacer preguntas del tipo de: ¿qué le dijo el personaje principal de la lectura a los invitados de la casa? ¿Cómo reaccionaron al saber que el asesino estaba durmiendo en la misma casa de la víctima? Las preguntas de opinión también pueden ser incluidas para contrastar escenarios culturales diferentes al de los estudiantes una vez que se haya finalizado el análisis del texto.

### 2.3.4 Desarrollo de la destreza de escribir

---

Trabajar el proceso de escritura en el ALE ayuda a desarrollar textos coherentes, con cohesión y haciendo un uso correcto de la gramática y el vocabulario para expresar ideas y opiniones por medio de ejercicios de escritura (Harmer, 2007). Dentro de esta destreza se distinguen dos tipos de escritura: escribir para aprender (*writing for learning*) y escribir para escribir (*writing for writing*). Con el primero, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar las reglas gramaticales, puntuación y ortografía para la producción de textos escritos por ellos. Para eso, el profesor puede solicitar a los alumnos la redacción de oraciones utilizando la gramática y el vocabulario enseñado. Por otro lado, el proceso de escribir para escribir (*writing for writing*) desarrolla las destrezas de escritor. Con ello se pretende que los estudiantes escriban sus ideas a través de la producción de textos reales como: correos, cartas, reportes, ensayos, entre otros.

En el MCERL, el proceso de escritura está descrito según niveles de complejidad. Así pues, encontramos desde la estructuración de un correo, la descripción de amigos y familiares, y la verbalización de información personal en el nivel A1 hasta la presentación de complejas oraciones para crear textos argumentativos en el nivel C2 (Consejo de Europa, 2002).

Para lograr que un escrito sea productivo se deben seguir cinco pasos sugeridos por Harmer (2007): proceso inicial de la escritura, planificación de la escritura, primer borrador, revisión del primer borrador y edición del borrador. Durante la etapa de *proceso inicial de escritura* el docente debe motivar al estudiante para buscar un tema que se adecúe a sus necesidades e intereses de redacción. Una vez decido sobre qué escribir, empieza el proceso de *planificación de la escritura*. Durante esta etapa el docente ayuda a sus estudiantes a escribir las ideas que tengan sobre el tema seleccionado, ordenarlas y clasificarlas por medio de organizadores gráficos (Scrivener, 2011). El proceso de retroalimentación empieza con la redacción del *primer borrador* donde se puede aplicar la técnica de *peer-review* (revisión por pares). La revisión por pares en el ALE permite a los estudiantes revisar las estructuras gramaticales aprendidas y explorar la correcta escritura de las palabras, como también su uso apropiado según el contexto (Burns & Richards, 2009). En este sentido, este proceso es holístico debido a que todos aprenden de los errores de los demás. Finalmente, una vez identificados los errores de redacción se procede a la corrección para luego dar paso al proceso de *edición* el cual consiste en una revisión profunda de la sintaxis, la cohesión y la coherencia de las ideas escritas en cada párrafo del texto (Scrivener, 2011).

### 2.3.5 Desarrollo de la destreza de escuchar

---

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, el desarrollo de la destreza de escuchar consolida, junto con la destreza de hablar, la correcta pronunciación de las palabras. Asimismo, esta destreza fortalece el conocimiento de las diferentes variedades regionales de la lengua. Se trata de una destreza receptiva como leer y también se clasifica en intensiva y extensiva. El escuchar extensivamente audios fuera del aula permite a los

estudiantes acceder a una gran variedad de contenidos que van desde programas de televisión y podcasts de radios a audiolibros y música (Field, 2008). Al igual que ocurre con el material auténtico de lectura, el docente puede sugerir páginas webs y aplicaciones para teléfonos para que los estudiantes puedan escuchar el idioma en situaciones reales (Vandergrift & Goh, 2012).

Los audios que se escuchan en el ALE están adaptados a diferentes niveles de complejidad y normalmente se trabaja con ellos la escucha intensiva. Este proceso está controlado por el profesor por medio de varias actividades, por ejemplo, claves paralingüísticas, escucha de información específica y escucha de información detallada. Cuando buscan *claves paralingüísticas*, los estudiantes identifican estados de ánimo y significados de las palabras según el tipo de entonación de la persona que habla (Field, 2008). Además, durante la actividad de escucha se puede pedir a los estudiantes que identifiquen el lugar donde se lleva a cabo la conversación, cuántas personas participan en la conversación, el tema central del audio y los hechos más importantes. A este proceso se le conoce como *escuchar información específica* (Scrivener, 2011). Una vez entendido el contexto de la conversación y los participantes que intervienen en el audio y detalles específicos del diálogo, el profesor puede hacer preguntas sobre la información general escuchada. A modo de ejemplo: ¿por qué los personajes estaban furiosos en la conversación? ¿Te ha pasado algo parecido en tu vida? ¿Cómo reaccionaría un habitante de tu país ante esta situación? Es decir, se reflexiona sobre la información escuchada y se contrasta con situaciones propias del contexto del estudiante (Field, 2008).

### 2.3.6 Desarrollo de la destreza de hablar

---

El trabajo con la destreza de hablar consiste en mejorar las habilidades de expresión oral fomentando aspectos como la pronunciación, la fluidez, las estrategias discursivas y las funciones establecidas en el MCERL tales como expresar opiniones o peticiones, dar charlas sobre temas conocidos o mantener conversaciones (Consejo de Europa, 2002, p. 26). En el

trabajo oral, al enseñar gramática prevalece el trabajo con las funciones comunicativas como dar sugerencias, pedir opiniones, o expresar disculpas.

La destreza de hablar se suele trabajar y tratar conjuntamente con la destreza receptiva de escuchar, en interacción. Por eso, entre las actividades que los docentes pueden trabajar con sus estudiantes para mejorar la CC de la destreza de hablar están: *information gap activities* (actividades de completar información), *telling stories* (narración de historias), *surveys* (encuestas), actividades de dramatización tipo *role-play* y actividades de rompecabezas (*jigsaw*). En cada actividad el profesorado puede hacer una revisión de los errores de pronunciación segmental y suprasegmental, gramática y uso de vocabulario. Para esto, Gower et al. (2007) sugieren que el proceso de corrección se realice después de la intervención oral del estudiante con el propósito de no desmotivarlo mientras está hablando y de favorecer la fluidez.

Por otro lado, la destreza de hablar también se puede presentar por separado, en forma de monólogo sostenido o *sustained monologue*. Esta forma de comunicación es habitual, por ejemplo, al dar charlas, hacer anuncios públicos, o presentar un caso en un debate. Esta habilidad es de naturaleza más formal y no se adquiere naturalmente. Es “a product of literacy learnt through education and experience”<sup>9</sup> (Consejo de Europa, 2017, p. 68). Para mejorar esta destreza se pueden trabajar estrategias de planificación, monitorización y compensación.

## 2.4 LA ENSEÑANZA DE CULTURA Y SU RELACIÓN CON LA LENGUA

Actualmente no se discute que “lengua y cultura van unidas” (Oliveras, 2000, p. 11) y que no se puede concebir el aprendizaje de la primera sin contar con la segunda. La necesidad de relacionarse con personas de otras culturas es cada día más evidente y los movimientos migratorios y los desplazamientos por turismo, estudio o negocios han convertido la sociedad del conocimiento en una sociedad cada día más multicultural. Sin

---

<sup>9</sup> *Traducción del autor: un producto de la alfabetización, que se aprende a través de la educación y la experiencia.*

embargo, aunque pueda parecer extraño, lengua y cultura no se consideraban elementos básicos para comprender y enseñar la interacción humana hasta los inicios de los años 1970 (Crozet & Liddicoat, 1999).

En la década de los 70, cuando el Enfoque Comunicativo (ver apartado 2.2.2) empezaba a emerger como tendencia para enseñanza de un idioma, se empezó a defender que el aprendizaje de una lengua no debía enfocarse solamente en aspectos lingüísticos, sino también en aspectos socioculturales para ayudar a los estudiantes a entender y comprender las normas de interacción social entre una cultura y otra a través de la lengua (Byram, 1995; Feng et al., 2009; Met & Byram, 1999). Desde entonces, el debate sobre la conexión entre lengua y cultura no ha dejado de crecer, haciéndose eco de las opiniones de autores como Byram y Zarate (1995), quienes proponían las primeras ideas para conectar lengua y cultura en el ALE y luego Byram (1997) y su modelo de CCI (ver apartado 2.6).

En ese tiempo, la enseñanza de la cultura a través de una lengua se basaba en la visión de aprender cosas interesantes sobre otros países mediante la transmisión de conocimientos relacionados con la historia, la geografía y las principales instituciones del país de donde provenía la variante del idioma (Crozet & Liddicoat, 1999). En general, en aquellos años se asumió que enseñar cultura en el ALE se refería a transmitir conocimientos sobre el país de los hablantes nativos de esa lengua (Lo Bianco et al., 1999). Como podemos ver, en sus inicios, la enseñanza de aspectos relacionados con la cultura en el ALE seguía un enfoque informativo, donde los temas culturales eran presentados a manera de pequeñas capsulas relacionadas con aspectos culturales de otros contextos sociales (Archer, 1986; Oxford, 1994). Aparte de esto, la información suministrada por los libros de texto y por los docentes no planteaba una comparación entre la C1, la C2 y la C3, pues el análisis y la reflexión sobre otras culturas no estaban contempladas como actividades educativas (Cullen, 2000).

Con respecto a la enseñanza del inglés, Pulverness (2003) expresa que esta lengua se veía como el medio de comunicación universal entre varias culturas debido a su amplio uso para relacionarse con personas de distintos contextos culturales, pero esto no estaba unido a condiciones culturales específicas de cada contexto local. Es decir, el inglés se consideraba una lengua de comunicación internacional, pero esto no incluía el conocimiento de la cultura local para establecer mejores vínculos comunicativos entre una cultura y otra. Así, los

contenidos del aula de inglés como LE estaban enfocados hacia el desarrollo de las destrezas lingüísticas y lo que denominamos la CC.

En los años 80 del pasado siglo, para la inclusión de la cultura dentro de la enseñanza de una lengua se tomó como referencia el diseño de objetivos culturales de Seelye (1984). Este diseño estaba formado por objetivos relacionados con las diferentes formas de actuar de un grupo social, las connotaciones culturales del lenguaje propio de un grupo cultural, la curiosidad por conocer otras culturas y la actitud que deben de tener los individuos al momento de interactuar con ellas. El modelo de Seelye trataba de fomentar la enseñanza de la lengua y su integración con la cultura. De todas formas, el aprendizaje de cultura seguía teniendo un enfoque eminentemente informativo (Areizaga et al., 2005), pues no se daban procesos que permitiera evaluar, reflexionar y mostrar la curiosidad por la C2, como también por la C3, partiendo de la C1.

En la década de los 90, docentes y académicos empezaron a mostrar un claro interés por la comunicación intercultural (Oliveras, 2000). Las aportaciones de autores como Byram (1997), Bennett (1993) Byram y Zarate (1995) empezaron a resaltar el papel de la CI, con modelos que explicaban la compleja interacción entre hablantes de diferentes culturas siendo el de Byram (1997) el más orientado al desarrollo de la CI a través de la enseñanza de una lengua. Con estos antecedentes podemos decir que en los últimos tiempos el interés por la interculturalidad y la integración de lengua y cultura han sido dos de los aspectos más sobresalientes en el estudio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE en adelante; (Bex, 1994).

Los años 2000 han supuesto nuevos avances. Alptekin (2002) planteó que la teoría de la CC debía revisarse y adaptarse a los nuevos cambios pedagógicos establecidos en la sociedad moderna. El conocimiento de una lengua sólo se puede entender dentro de un contexto global donde lengua y cultura puedan formar parte de los procesos de comunicación, donde el discurso entre nativos y no nativos por un lado, y no nativos con no nativos por otro, permita a los participantes interactuar sin barreras sociales ni culturales. El trabajo con la CC no solo debe buscar desarrollar formas de expresión precisas en los estudiantes, sino también enseñar cómo usarlas según el contexto sociocultural. A todo este proceso de entendimiento e interacción entre lengua y cultura se le conoce como *enculturación* (Alptekin, 2002). Este término hace referencia a la forma y el medio en que se transmite una cultura que engloba varios aspectos, entre ellos las tradiciones, las creencias,

las formas de vida. Por el contrario, el término *aculturación* se conoce como "la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, los cambios que se presentan en torno a la afiliación con un grupo y la adaptación a un nuevo ambiente" (Fajardo et al., 2008, p. 47).

Recientemente, entre los espacios de discusión que se han generado dentro de la enseñanza de la cultura en el ALE se habla de "cultura con C mayúscula o con c minúscula" como sinónimos de las dos posibles formas de representación de un grupo cultural (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013; Areizaga, 2001; Spitzberg & Changnon, 2009). La C en mayúscula representa la *cultura formal* o lo que para muchos es la civilización con sus diferentes componentes como la geografía, la historia, las instituciones políticas y las producciones artísticas en general (Areizaga et al., 2005). La *cultura no formal* o cultura con c minúscula, de la que se viene hablando desde los años 1970, hace referencia a los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta (Areizaga, 2001).

Para explicar la relación entre ambas, la literatura científica suele poner como ejemplo la imagen del iceberg cultural (ver figura 2.1). El iceberg cultural es una representación analógica dividida en dos partes: (1) las manifestaciones visibles (lo fundamentalmente conocido), que son relativamente poco numerosas, y (2) las manifestaciones invisibles (lo fundamentalmente desconocido), que son la gran masa del iceberg que se mantiene a cubierto bajo el agua. Las manifestaciones visibles están formadas por aquellas impresiones evidentes de las características culturales de un grupo de personas: por lo general, las primeras opiniones sobre un contexto cultural se basan en lo que vemos, por ejemplo, la música, la danza, la lengua, la vestimenta y las artesanías de un grupo de personas (Martinelli, 2000). Por otro lado, las manifestaciones no visibles corresponden a las situaciones no tan evidentes, por ejemplo, los valores y creencias, las normas de convivencia, las actitudes de los interlocutores en situaciones específicas dentro de su entorno cultural, la forma de socializar, resolver conflictos internos, como también las experiencias que acumulan a diario los habitantes de una determinada cultura (Martinelli, 2000). Ejemplos de manifestaciones no visibles de la cultura habitualmente relacionadas con la c minúscula son las actitudes de un pueblo hacia los animales domésticos, o ante la muerte.



FIGURA 2.1: EL ICEBERG CULTURAL



Fuente: Zaremba (1984, p. 14)

Por último, debemos hacer una puntualización terminológica. Con respecto a la cultura inglesa, el modelo de Kachru (1982) llamado *world Englishes circles* ayudó a establecer tres grupos de países para diferenciar aquellos donde el inglés es hablado como primera lengua o L1, segunda lengua (L2) o como LE (Kachru et al., 2006). En primer lugar, los *inner circle countries* son el grupo de países de habla inglesa, donde este idioma es la lengua nativa, entre ellos Australia, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido (Jenkins, 2006). En segundo lugar, está el *outer circle country* representado por países postcoloniales donde el inglés no es la lengua nativa pero ha servido como medio de comunicación en lo político, económico, educativo y administrativo entre ellos: por ejemplo India, Nigeria, Pakistán, Filipinas, Singapur y África del Sur (Kachru & Smith, 2008). En tercer lugar, tenemos el *expanding circle country*; este último grupo de países representa el inglés como lengua franca, es decir, como medio de comunicación con personas cuyas lenguas son distintas entre sí, tales como: Ecuador, China, Japón y Egipto (Jenkins, 2006).

En este estudio de la CI del profesorado universitario de la zona 4 de Ecuador, cuando hablamos de C1 nos estamos refiriendo a la cultura del contexto ecuatoriano. En segundo lugar, la C2 incluye las culturas de los países de habla inglesa, que pertenecen al *inner circle*

y al *outer circle*. En tercer lugar, la C3 está relacionada con las culturas donde se habla una lengua diferente al inglés para comunicarse habitualmente, donde el inglés es una LE. Con estos términos se pretende representar de forma abreviada la cultura en cada contexto.

## 2.5 ANTECEDENTES Y MODELOS DE LA CI

Las sociedades han venido experimentando el intercambio cultural, multiétnico y lingüístico desde tiempos muy remotos (Bex, 1994). Hoy en día, este intercambio intercultural aún se sigue dando por factores como la migración, el turismo, los viajes de negocios, las relaciones internacionales entre países y los estudios universitarios (Areizaga, 2001). A eso se suma el desarrollo de las TIC, que a través de las redes sociales han acelerado el intercambio cultural desde el ámbito virtual (Bastos & Araújo e Sá, 2015). Como resultado de esto, la sociedad del siglo XXI se ha vuelto un contexto multicultural, donde la convivencia con personas que hablan un mismo idioma o una lengua distinta viven en base a principios de tolerancia, de igualdad, de respeto y de mediación intercultural (Barrett et al., 2013; Byram, 1997).

En este contexto, la CI ha recibido cada vez más atención en diferentes áreas del conocimiento, entre ellas, el de la EILE. Para comprender la CI, este apartado empieza con un breve recorrido histórico sobre el estudio de esta competencia, con el propósito de entender cómo se originó y cuáles han sido las diferentes conceptualizaciones y definiciones dadas por los académicos. Asimismo, este apartado incluye algunos conceptos clave como cultura, comunicación transcultural (*cross-cultural communication*), comunicación intercultural e interculturalidad. Finalmente, el apartado termina con las teorías más sobresalientes que describen la CI, sus dimensiones y demás componentes que incluyen los expertos en el área de la interculturalidad.

### 2.5.1 La CI: Orígenes y conceptualización

---

El estudio de la CI tiene sus orígenes en los cambios impulsados en los años 50 por Estados Unidos para crear un espacio de diálogo entre las minorías étnicas, debido a la migración de personas de muchas partes del mundo y de los conflictos bélicos que en ese entonces tenía este país (Riutor Cánovas, 2010). Así, durante esos años se empezó a escuchar el término “*intercultural communication*”. Este término fue acuñado por Edward Hall (1959) en su obra “*The silent language*”, donde por primera vez se empezó hablar de la CI (Alsina, 1999). Por ello, dicho autor es conocido como el padre de esta disciplina, que estableció las bases teóricas en este ámbito de conocimiento. Desde entonces, la CI ha recibido cada vez más atención y se ha convertido en un área necesaria en diferentes disciplinas relacionadas con la cultura y los procesos de comunicación transcultural, entre ellas: la lingüística aplicada, la antropología, la educación y la sociología (Giles & Middleton, 1999).

En el área de la enseñanza de una LE por ejemplo se ha demostrado la importancia de integrar la CC y la CI en el aula de clase (Byram, 1997; Sercu et al., 2004) y se ha estudiado la CI en relación con la diferenciación y similitudes entre culturas (por ejemplo: Hunter et al., 2006; Stephenson, 2002). El término “interculturalidad” se viene escuchando desde hace tiempo en el discursos de autores como Bennett (1993) y Byram (1997), quienes han desarrollado modelos de la CI de los cuales hablaremos más adelante, para explicar a la sociedad la necesidad de integrar la interculturalidad como eje básico de la comunicación entre personas de diferentes contextos culturales. Conjuntamente con estos modelos teóricos ya desde la década de los 80 se ha tratado de explicar cómo se debía enseñar cultura a través de la lengua. Así pues, algunos docentes de lenguas (Archer, 1986; Damen, 1987), expertos en el área de la interculturalidad (Hess, 1994; McCafferey, 1993) y pedagogos (Auerbach, 1992; Freire, 1973) han propuesto enfoques para enseñar cultura en el ALE con el propósito de hacer participar a los estudiantes en actividades interculturales reflexivas para entender el contexto cultural que los rodea.

La conceptualización de la CI es diversa, así como los modelos que la representan. Para entender la CI partiremos del concepto de *cultura*, uno de los términos más complejos de explicar (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Areizaga, 2001; Moran, 2001; Trujillo Saéz, 2005).

Además, para comprender el amplio panorama de conceptos relacionados con la CI también es necesario analizar otros términos vinculados, entre ellos la comunicación transcultural, la comunicación intercultural, la interculturalidad, el multilingüismo y el plurilingüismo.

Para la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2001), el término “cultura” se refiere al “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Es decir, al contexto cultural que engloba a toda una comunidad, desde sus creencias hasta sus tradiciones y formas de vida. Es decir, la cultura es un término que define todos los aspectos relacionados con las formas de vida, presente y pasado de una sociedad. Además, cultura incluye todo lo que el hombre ha forjado en el pasado y que ha sido transmitido de generación en generación (Triandis, 1997). Así pues, la cultura representa el pasado y presente de una sociedad que continua evolucionado para entender y representar los procesos de convivencia (Kramsch, 1998).

El término “interculturalidad” es entendido como “el conjunto de relaciones sociales obtenidas de los seres humanos que admiten el reconocimiento recíproco de las diferencias culturales, para sustituirlas, assimilarlas o transformarlas. La interculturalidad es la base para los cambios culturales y la producción de identidades” (Zambrano, 2006, p. 107). Es decir, la interculturalidad está vinculada en general a los encuentros sostenidos por interlocutores de diferentes o similares contextos culturales como representantes de una determinada cultura que respetan y empatizan con sus diferencias.

Los procesos de comunicación donde hablantes de diferentes contextos culturales intercambian ideas dentro de un grupo de personas, región, país u organización internacional se llaman comunicación transcultural (en inglés *cross-cultural communication*) (Gudykunst & Lee, 2003). A diferencia del término “interculturalidad”, la comunicación transcultural se enfoca en la comparación de dos o más culturas o áreas culturales de un determinado grupo de personas u organización. Así, la comunicación transcultural se desarrolla por ejemplo en contextos de trabajo de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales donde personas de varias culturas deben de interactuar para llegar a puntos de cooperación y entendimiento; además, se enfoca en los temas de interés para el análisis de los grupos étnicos de una región como la edad de las personas, su nacionalidad, raza étnica, orientación sexual y estudios de género (Jackson, 2015).

Por otro lado, la comunicación intercultural está vinculada con el encuentro mediado entre dos o más personas de diferentes países, regiones, o comunidades, pero también hace referencia al proceso de interacción entre personas de una misma cultura nacional o cultura local (Gudykunst, 2002). A esto podemos añadir que la comunicación intercultural engloba el estudio de las percepciones y símbolos de grupos de personas (Samovar et al., 2013).

Por último, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) plantea dos términos que son importantes para entender la conexión entre lengua y cultura: (1) multilingüismo y (2) plurilingüismo. El multilingüismo hace referencia al conocimiento de varias lenguas dentro de una sociedad determinada. El multilingüismo está presente en los sistemas de estudio donde se procura que los estudiantes aprendan más de un idioma. Por el contrario, el término “plurilingüe” enfatiza la acumulación de experiencias lingüísticas en entornos culturales tanto de una lengua propia como las extranjeras mediante procesos formales educativos (escuela, universidad) o aprendidos informalmente por uno mismo (Consejo de Europa, 2002).

Como podemos ver, todos los términos descritos anteriormente tienen puntos en común y están en relación con la multitud de intercambios culturales e interculturales que afronta a diario la sociedad del conocimiento. En este sentido, todas las comunidades se podrían considerar multiculturales. Esto es lo más apropiado para comprender que vivimos en un mundo donde es necesario desarrollar la CI.

Pero, ¿qué es la CI? A continuación, presentamos un recorrido descriptivo de su definición a partir de las voces de los diferentes autores que han venido contribuyendo a esclarecer su compleja conceptualización.

Llegar a un consenso con respecto a la conceptualización de la CI es bastante arriesgado, debido a que su definición varía según la concepción filosófica de cada experto en esta área (para una revisión de sus definiciones, ver Spitzberg & Changnon, 2009). En principio, la CI se define de forma general como la competencia que permite la comunicación “between people from different national cultures, and many scholars limit it to face to face communication”<sup>10</sup> (Gudykunst, 2002, p. 79). Es decir, se desarrolla en un proceso de interacción personal, donde los rasgos más característicos de las culturas son expresados a través de gestos y acciones propias de cada persona.

---

<sup>10</sup> *Traducción del autor: entre personas de diferentes culturas nacionales, y muchos estudiosos la limitan a la comunicación cara a cara.*

De forma similar, Arasaratnam y Doerfel (2005) plantean que la CI se da en un proceso comunicativo donde personas de diferentes grupos étnicos se asocian para compartir ideas y opiniones, a pesar de no tener la misma cultura y en algunos casos, el mismo lenguaje. Asimismo, Holmes y O'Neill (2012) consideran que la CI surge en un contexto de asimilación, respeto, empatía y tolerancia entre interlocutores de varias culturas. Adicionalmente, el Consejo de Europa (2002) señala que la CI es la habilidad de traer la cultura propia de un interlocutor a otro contexto cultural para interactuar, desarrollando una cultura sensitiva y la capacidad de superar estereotipos en relaciones interculturales. Por otro lado, Dervin (2010) prefiere llamar a la CI como un conjunto de *proteophilic competences*, lo cual hace referencia a la apreciación que se tiene por la diversidad de nuestro contexto y el contexto de otros.

En resumen, la CI es una competencia de interacción que incluye habilidades para integrar dos culturas en un mismo punto de comunicación y también, la capacidad de evitar malentendidos y estereotipos en relaciones interculturales (Byram & Fleming, 1998). Desde el punto de vista educativo, la CI se trabaja cuando se desarrollan en los estudiantes actitudes, destrezas y conocimientos que permiten explorar nuevos contextos culturales.

En este punto, es necesario establecer diferencias entre CI y CCI. Para empezar, es preciso aclarar que el concepto de CCI proviene de la teoría de Michael Byram (1997), de la cual hablaremos en el apartado 2.6. En principio, este autor sugiere que la CCI hace referencia a la capacidad de interactuar y mediar con personas de otro país y otra cultura a través de una LE. En concreto, la CCI está relacionada con “knowledge of another culture [...] linked to their language competence through [...] the ability to use language appropriately, sociolinguistic and discourse competence and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language”<sup>11</sup> (Byram, 1997, p. 71).

Con el fin de simplificar, para este estudio de la CI del profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador hemos adoptado el término CI como término general para referirnos a la CCI y la CI. No obstante, basaremos el marco teórico de este estudio en los planteamientos de Michael Byram y su enfoque de la CCI en relación con la LE.

---

<sup>11</sup> *Traducción del autor: el conocimiento de otra cultura vinculado a su competencia lingüística a través de la capacidad de usar el lenguaje de forma apropiada, la competencia sociolingüística y discursiva y su conocimiento de los significados, valores y connotaciones específicos del idioma.*

## 2.5.2 La importancia de la CI en el contexto global

---

La CI es una de las competencias vitales para interactuar en este mundo contemporáneo (Brown, 2009; Schartner & Young, 2015). Por ello, el desarrollo de la CI debería formar parte de la preparación de los futuros profesionales, a través de la interacción y la mediación, que se presentan en la literatura como puntos clave para establecer comunicación con otros contextos culturales (Bastos & Araújo e Sá, 2015; Dervin, 2010). También ayuda a conocer mejor la cultura propia y a interactuar más eficazmente en el contexto habitual. En la actualidad, no es suficiente tener conocimiento de la diversidad cultural que nos rodea y las diferencias culturales entre grupos de personas, sino también desarrollar actitudes, destrezas y conciencia intercultural que contribuyan a mejorar el proceso de interacción que se da con ellas y responder a los desafíos interculturales a los que estamos expuestos en nuestro día a día (Brinkmann & Weerdenburg, 2014; Chen, 2014).

Al respecto, Chen (2014) y Dai (2011) establecen que las relaciones interculturales se han vuelto más complicadas debido al rápido avance de las TIC, las cuales están acelerando la forma de relacionarnos con personas de diferentes contextos culturales que se encuentran cerca o lejos de nosotros. Por ello, estos autores inciden en la importancia del desarrollo de la CI. De hecho, la CI facilita la interacción global entre personas que comparten una L2 como lengua de comunicación (Feng, 2016).

Enseñar a ser intercultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje involucra ir más allá de la transmisión de conocimientos relacionados con otras culturas. De hecho, se trata de desarrollar una mente abierta, interesada por entender y reflexionar sobre la importancia de valorar a las personas distintas a nosotros, a través de una conducta de respeto y empatía hacia los demás (Byram et al., 2009; Chartner & Young, 2015). Por ello, prestar atención a la CI en el aula contribuye a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a los estudiantes a formar parte del mundo globalizado que los rodea (Ananiadou & Claro, 2009).

En resumidas cuentas, el desarrollo de la CI es esencial para una cultura democrática que permita a la población establecer niveles de empatía y cohesión social entre personas de diferentes rasgos culturales (Torre, 2006; Walsh, 1998). Así, la CI como parte del proceso

de formación de un estudiante estaría ayudándole a entender el contexto local y al mismo tiempo a establecer encuentros interculturales con personas otros países.

### 2.5.3 Modelos de la CI

---

En este apartado haremos mención de algunos de los modelos más destacados de la CI, entre ellos: el proyecto INCA de la Comisión Europea (Prechtel & Davidson, 2009) enfocado al ámbito profesional; el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1993) orientado hacia la interacción cultural entre personas de diversos contextos culturales; el modelo procesal de la CI de Deardorff (2006), el cual pone énfasis en la CI como competencia necesaria para la internacionalización de la educación superior; y finalmente el modelo de la experiencia cultural de Moran (2001), donde se analiza la enseñanza de la cultura a través del ciclo del aprendizaje experiencial.

#### 2.5.3.1 Modelo del proyecto INCA

Entre los años 2001 y 2004 la Comisión Europea, bajo el programa Leonardo Da Vinci II reunió a varios expertos con el fin de desarrollar un modelo para el desarrollo de la CI enfocado en las destrezas y actitudes que un profesional debe tener para trabajar en contextos interculturales llamado INCA (*Intercultural Competence Assessment*; (Prechtel & Davidson, 2009).

El modelo INCA se basa en los componentes del modelo de Kühlmann y Stahl (1998) (tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad en el comportamiento, conciencia comunicativa, respeto por los demás, empatía) e integra componentes de la teoría de Byram (1997) como el descubrimiento del conocimiento, y tres elementos propuestos por Ward (2001): la motivación, las destrezas-conocimientos y el comportamiento. De esta forma, el proyecto INCA defiende que la CI está formada por seis componentes y tres elementos transversales, información que resumimos en la tabla 2.1.



TABLA 2.1: COMPONENTES Y ELEMENTOS DE LA CI SEGÚN EL PROYECTO INCA

Componentes de la CI	Elementos trasversales de la CI
→ Tolerancia a la ambigüedad	→ Motivación
→ Flexibilidad en el comportamiento	→ Destrezas-conocimientos
→ Conciencia comunicativa	→ Comportamiento
→ Respeto por los demás	
→ Empatía	
→ Descubrimiento del conocimiento	

Fuente: elaboración propia

El componente *tolerancia a la ambigüedad* se refiere a la aceptación de la diversidad de conductas dentro de un grupo social, marcadas por la evolución propia que ha tenido un determinado contexto cultural, y a la tolerancia de otras formas de comportamiento, creencias y opiniones para establecer vínculos comunes entre dos o más culturas (Ward, 2001). Con respecto a la *flexibilidad en el comportamiento*, es la capacidad que ayuda al profesional a adaptarse a los ambientes laborales diferentes a los suyos para evitar conflictos innecesarios. Además, al desarrollar este componente, el hablante adopta las costumbres y cortesías de otras personas para lograr una mayor integración laboral (Prechtel & Davidson, 2009).

La *conciencia comunicativa* promueve la aclaración de malentendidos, estereotipos y gestos que se puedan generar en un proceso de integración intercultural en el campo laboral. También, el análisis de este componente permite visualizar espacios de mediación para concordar las frases y expresiones que se podrían utilizar entre dos hablantes de contextos culturales diferentes (Fantini, 2009; Prechtel & Davidson, 2009).

Con respecto al *descubrimiento del conocimiento*, este componente está relacionado con la curiosidad en el profesional para explorar otras culturas con el propósito de mejorar la interacción con personas de diferentes antecedentes culturales (Byram, 1997). Así, el conocimiento adquirido ayudaría a los interlocutores a conocer los valores, las costumbres y los hábitos de vida de las personas con las que va a trabajar (Byram & Risager, 1999).

En relación al componente *respeto por los demás*, se supone que ayuda a establecer un equilibrio entre los valores, las costumbres y las prácticas de otras personas como valiosos por derecho propio (Escudero, 2013). En este sentido, el respeto como norma básica de interrelación cultural supone un vínculo de conexión que permite sensibilizar a dos o más hablantes interculturales. De la mano del respeto por los demás va la *empatía*. Una

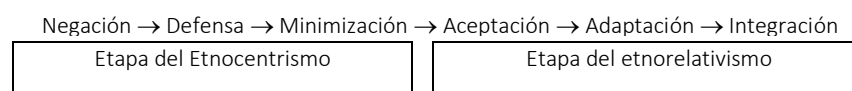
persona empática puede comprender los pensamientos y sentimientos de otras personas y ver una situación sin herir los sentimientos de los demás o infringir su sistema de valores (Prechtl & Davidson, 2009).

A los componentes explicados anteriormente se suman tres elementos que integran transversalmente el modelo INCA para desarrollar la CI en contextos de intercambio cultural entre profesionales: la *motivación*, las *destrezas-conocimiento* y el *comportamiento*. Así pues, la motivación ayuda a establecer una mente abierta en los profesionales para estar predispuestos a integrarse en un ambiente laboral diferente y con personas de otros contextos culturales (Ward, 2001). Para ello, el trabajo con las destrezas y el conocimiento facilitan el desarrollo de habilidades que permitan sobrellevar situaciones de estrés producido por choques culturales y de una actitud crítica hacia otras culturas para entenderlas y relacionarlas con otras (Hunter et al., 2006). Por último, el comportamiento favorece el manejo de situaciones ambiguas, la adaptación del interlocutor al ambiente donde está trabajando, la negociación para llegar a mutuos acuerdos con personas de otros orígenes culturales, como también el trato equitativo entre una cultura y otra para fortalecer la comunicación intercultural (Prechtl & Davidson, 2009).

#### 2.5.3.2 Bennett y el modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural

La teoría de Bennett (1993) tiene como antecedentes las relaciones interculturales que los habitantes de Estados Unidos experimentan debido a los flujos migratorios provenientes de diferentes partes del mundo. Así, para entender y reflexionar sobre la forma en que unas personas estaban llevando a cabo efectivamente los encuentros interculturales y los motivos por los que otras no estaban tolerando la interacción entre culturas, Bennett (1993) desarrolló la teoría del Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (MDSI en adelante). Este modelo describe el proceso en que las personas practican e involucran las diferencias culturales entre su propia cultura y la cultura de los demás (Bennett, 1993; Hammer et al., 2003), como también el interés de una persona por saber lo que nos hace diferente de la cultura de donde provenimos frente a las otras que nos rodean (Brinkmann & Weerdenburg, 2014).

FIGURA 2.2: EL MODELO DE DESARROLLO DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE BENNETT



Fuente: Bennett (2004, p. 63)

El MDSI describe este proceso con dos etapas: la *etnocéntrica* y la *etnorelativista* (ver figura 2.2). La etapa etnocéntrica representa el proceso de transición cultural que incluye tres subetapas: la *negación*, la *defensa* y la *minimización*. La negación se refiere al desinterés de las personas por saber de la diversidad cultural que los rodea (Citkin & Spielman, 2011); es decir, los integrantes de un determinado grupo cultural no asimilan que existen diferentes culturas a su alrededor con diferentes costumbres, tradiciones y creencias. En palabras de Bennett (2004, p. 64) "la principal cuestión que se resuelve en la negación es la tendencia a no percibir o confrontar la diferencia cultural". Este tipo de comportamiento podría generar un comportamiento agresivo por parte de las personas que no aceptan una cultura diferente a la de ellos, o incluso su C1 (Bennett, 2004). Además, una de las posibles causas de este tipo de negación de otras culturas se desprende de la falta de conocimientos y habilidades para desarrollar la CI.

Por otro lado, la subetapa de defensa se refiere a cómo la cultura circundante o cultura adoptada se experimenta como la única manera de vivir. En esta etapa se tiende a discriminar las diferencias entre culturas y generar estereotipos (Kuusisto et al., 2015). También, en ese momento los grupos de una determinada cultura tienen en su mente "que su propia cultura es superior y otras culturas son inferiores" (Bennett, 2004, p. 65). Por el contrario, en la subetapa de minimización persiste la tolerancia, y las personas aceptan que los elementos culturales como creencias, religión, costumbres, tradiciones son universales para todas las civilizaciones, sin importar a la cultura a la que se pertenezca (Anderson et al., 2006).

Con respecto a la etapa *etnorelativa*, en ésta se busca encontrar un punto de equilibrio entre las culturas locales y las culturas extranjeras. Esta etapa comprende las subetapas de: *aceptación*, *adaptación* e *integración*. La aceptación se presenta como un proceso de tolerancia hacia la diversidad cultural que rodea a un individuo en un contexto cultural. En la subetapa de adaptación, las personas aceptan que su propia cultura no es la única válida en el mundo y que otras son similares a la suya. Por tanto, "la adaptación a la diferencia

cultural es el estado en el que la experiencia de otra cultura produce una percepción y un comportamiento adecuados a esa cultura" (Bennett, 2004, p. 70). En este subetapa, las personas adaptan su comportamiento para ser más tolerantes y aceptados por otro contexto (Bennett, 1993). Asimismo, entienden que no se deben perder las raíces culturales para comportarse al momento de interactuar con otros grupos culturales. El último paso de esta etapa es la integración, donde las personas han comprendido que las integraciones entre culturas son necesarias para relacionarse en los intercambios diplomáticos, la interacción virtual de redes sociales, el turismo o el trabajo (Anderson et al., 2006; Bennett, 1993; Hammer et al., 2003; Kuusisto et al., 2015).

#### 2.5.3.3 Deardorff y el modelo de proceso de la CI

Deardorff ha estructurado su modelo siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada, apoyándose en la técnica Delphi<sup>12</sup>. Su estudio llamado *Identificación y Evaluación de la CI como Resultado de la Internacionalización de los Estudiantes en las Instituciones de Educación Superior en los Estados Unidos* (Deardorff, 2006), en el que colaboraron 23 expertos en el área el estudio de la CI, entre ellos Byram y Bennett, dio como resultado el modelo de proceso de CI. Este modelo postula que la CI tiene cuatro componentes: (1) actitudes, (2) conocimiento, comprensión y destrezas, (3) resultados internos esperados, y (4) resultados externos esperados (Deardorff, 2009).

En el componente de *actitudes* destacan tres subcomponentes relacionados con los valores: (1) el respeto, (2) la franqueza, (3) la curiosidad y descubrimiento (Deardorff, 2006). El respeto hace referencia a la valoración de otras culturas y a la diversidad cultural que rodea a un hablante (House, 2003; Stephenson, 2002). La franqueza se refiere a no juzgar a las personas de una cultura sin conocer sus antecedentes culturales, creencias, formas de vida y entorno social (Spitzberg & Changnon, 2009). La curiosidad y el descubrimiento involucran la tolerancia a la ambigüedad que cada individuo debe tener hacia otras personas de un contexto cultural diferente al de ellos y evitar los estereotipos y malentendidos entre dos o más hablantes (Arasaratnam & Doerfel, 2005).

---

<sup>12</sup> La técnica Delphi consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre un tema determinado (Gil-Gómez de Liaño & Pascual-Ezama, 2012).

Con respecto al segundo componente, *conocimiento, comprensión y destrezas*, a diferencia del modelo de Byram (1997) y del proyecto INCA (Prechtel & Davidson, 2009), Deardorff (2006) considera que los elementos “conocimiento” y “destrezas” van unidos debido a que generan un cambio motivacional en el estudiante con respecto al descubrimiento de otros contextos culturales. Esto se produce a través de subcomponentes de conocimiento y comparación como la *autoconciencia intercultural*, el *profundo conocimiento* de otras culturas y la *conciencia sociolingüística* para entender otros comportamientos. A todo esto, se suman las destrezas de escuchar, observar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar como medios para entender, comprender y asimilar la información proveniente de otros grupos sociales (Deardorff, 2011).

Luego de haber analizado las actitudes para valorar otras culturas, y el conocimiento y destrezas para comprenderlas, Deardorff (2006) propone el componente *resultados internos esperados*, el cual está formado por tres subcomponentes: (1) formación, (2) marco de referencia, y (4) cambios (adaptabilidad, flexibilidad, visión etnorelativa y empatía). En ese momento el hablante intercultural alcanza un nivel alto de formación que le permite ser un marco de referencia o un representante de un determinado grupo social, y es capaz de realizar un cambio y demostrar adaptabilidad, flexibilidad, y una visión etnorelativa de apreciación hacia otras manifestaciones culturales, además de mejores niveles de empatía para relacionarse con otras personas.

Este proceso de interacción y de cambio actitudinal por parte de los hablantes interculturales da paso al último componente de este modelo: *resultados externos esperados*. En este componente se incluyen los subcomponentes de efectividad, comunicación apropiada y conducta adecuada en un encuentro intercultural. En este punto, el interlocutor está capacitado para establecer buenas relaciones con personas de otras culturas por medio de una comunicación efectiva que permita el entendimiento de creencias, costumbres, respeto y tolerancia. Al mismo tiempo, estos encuentros ayudan a un uso apropiado de la conducta, adaptándola a diferentes contextos socioculturales.

#### 2.5.3.4 Moran y el modelo de la experiencia cultural

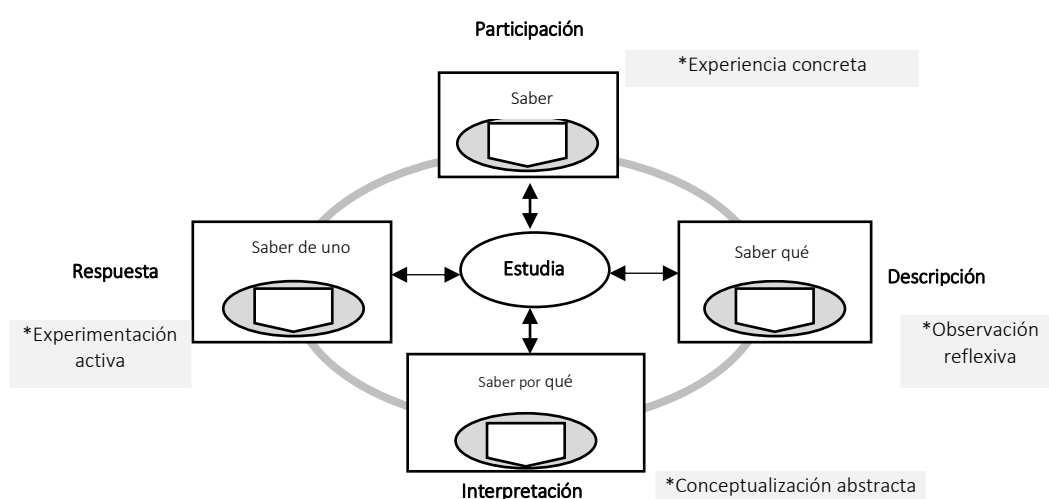
Moran (2001) desarrolló un modelo pedagógico para la enseñanza de la cultura en el ALE basado en el ciclo del aprendizaje de Kalb Kolb (1984). Para Moran (2001), el modelo de



la experiencia cultural “consists of any encounter between learners and another way of life, be it first hand through direct involvement with people of the other culture indirectly through learning materials in the language classroom”<sup>13</sup> (Moran, 2001, p. 8). En este sentido, este modelo sugiere que el desarrollo de la CI se produce desde la interacción entre interlocutores, como también con diferentes recursos didácticos para conocer otras culturas y sus formas de vida, comportamiento y características.

El modelo de la experiencia cultural está formado por cuatro fases: saber cómo (*knowing how*), saber qué (*knowing about*), saber por qué (*knowing why*) y saber de uno mismo (*knowing oneself*), cuya relación detallamos en la figura 2.3.

FIGURA 2.3: MODELO DE LA EXPERIENCIA CULTURAL DE MORAN (2001)



\*Términos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) adaptados al modelo de la experiencia cultural de Moran (2001)  
Fuente: Moran (2001, p. 19)

La fase *saber cómo* está relacionada con la participación, en términos de Kolb (1984) con la experiencia concreta. En esta fase, la interacción entre personas de diferentes contextos permite que se adquieran prácticas culturales, las cuales están relacionadas con los comportamientos, acciones, destrezas, expresiones propias y otras formas de interacción (Moran, 2001). Con respecto a la etapa de *saber qué*, consiste en recabar y demostrar la adquisición de información cultural como hechos, datos de productos realizados por la cultura meta y estilos de vida. La fase *saber por qué* se refiere a las

<sup>13</sup> *Traducción del autor:* consiste en un encuentro con personas de otro contexto cultural, ya sea de primera mano a través de la participación directa a través de encuentros interculturales o de forma indirecta a través de materiales de aprendizaje en el aula de lenguas.

perspectivas de la cultura meta relacionadas con creencias, valores y actitudes que caracterizan un contexto cultural (Moran, 2001). Dentro de esta fase, el estudiante necesita desarrollar las destrezas de explorar, analizar y explicar las experiencias vividas en encuentros interculturales o a través de la discusión de la información investigada de la cultura meta para luego realizar una comparación entre la C1, la C2 y la C3. La fase *saber de uno mismo* hace referencia a la conciencia cultural involucrando elementos tales como: las opiniones, los sentimientos, los interrogantes, ideas y pensamientos de la C1 en comparación con la C2 y la C3 (Moran, 2001).

Al igual que el ciclo del aprendizaje de Kolb (1984), el modelo de la experiencia cultural de Moran (2001) no establece un punto determinado para empezar su aplicación. Por el contrario, el docente puede empezar en cualquier fase según el nivel de conocimiento y formación cultural de sus estudiantes (Moran, 2001).

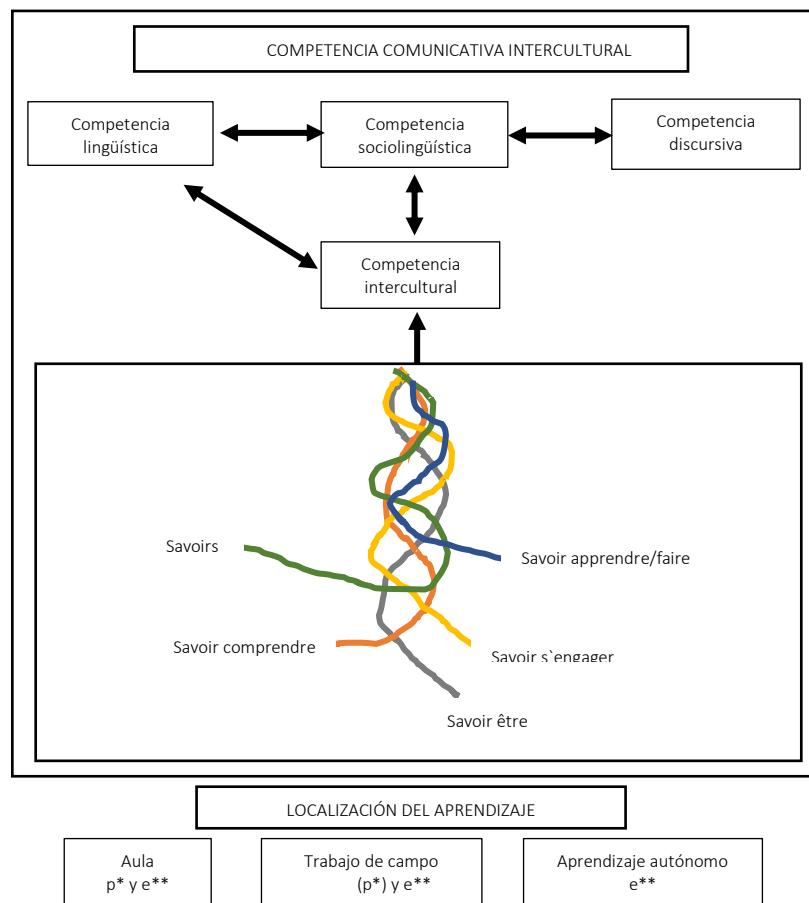
## 2.6 BYRAM Y EL MODELO DE LA CCI

Como ya dijimos, en la pedagogía de la enseñanza de una LE ha prevalecido el Enfoque Comunicativo, o lo que ahora llamamos Enseñanza Comunicativa de la Lengua (o como hemos dicho, CLT por su acrónimo en inglés), como medio para desarrollar la habilidad de comunicarse con otras personas, integrando aspectos socioculturales, discursivos, pragmáticos y lingüísticos (Oliveras, 2000). Sin embargo, como se ha explicado en el apartado 2.2, en los inicios del Enfoque Comunicativo los aspectos relacionados con la cultura estuvieron relativamente apartados de la enseñanza de la lengua, a pesar que en este enfoque la comprensión de la cultura y la conciencia cultural ya se consideraban parte del proceso de aprendizaje (Collier, 2015). En los años 90, el modelo de CCI nace del Enfoque Comunicativo con el propósito de ayudar a los estudiantes a relacionarse con personas de diferentes contextos culturales (Oliveras, 2000). Este modelo fue desarrollado por Michael Byram (1997) para integrar lengua y cultura en el ALE. A continuación, se detalla el modelo de Byram y se explican sus componentes.

## 2.6.1 Modelo de la CCI

A diferencia de los modelos de CI explicados en el apartado 2.5.3, Byram desarrolla un modelo intercultural enfocado en la pedagogía de la enseñanza de una lengua que contiene entre sus componentes la CI. En la figura 2.4 podemos ver que los componentes de la CCI de este modelo involucran cuatro competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva, CI) y cinco dimensiones (*savoir*: conocimiento; *savoir être*: actitudes; *savoir comprendre*: destrezas de interpretación y relación; *savoir apprendre/faire*: destrezas de descubrimiento e interacción; *savoir s'engager*: conciencia cultural crítica). Además, el modelo de Byram establece tres lugares para el desarrollo de la CI: el *aula* de clase, el *trabajo de campo* para explorar el contexto intercultural que rodea el estudiante y finalmente el *trabajo autónomo* como hábito para descubrir nuevos contextos interculturales.

FIGURA 2.4: MODELO DE LA CCI DE BYRAM



\*profesor \*\*estudiante

Fuente: Byram (1997, p. 73)



Este planteamiento pretende evidenciar el vínculo de conexión entre la lingüística como sistema de estructuras de una lengua y la adecuación sociocultural como parte de un contexto social, sin la necesidad de aspirar a imitar al hablante nativo (Martin, 2015; Martínez, 2014). Por tanto, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua es que el hablante intercultural se pueda comunicar a través de un discurso donde el interlocutor conserve sus culturas y también pueda dar a entender sus rasgos culturales a personas de otros contextos culturales (Byram & Phipps, 2007). El objetivo es desarrollar la CI a través de la interacción comunicativa entre hablantes interculturales (Valls Campá, 2009). Todo este proceso tiene como campo de acción el aula, donde la interacción docente-estudiante permite afianzar el conocimiento, las actitudes y destrezas en los estudiantes, como también la discusión de las experiencias de encuentros interculturales por parte del estudiantes en el trabajo de campo hasta llegar a un aprendizaje autónomo que consolide las dimensiones o saberes y permita descubrir nuevos entornos culturales con autonomía (Corbett, 2003).

## 2.6.2 Dimensiones del modelo de CCI de Byram

---

Byram (1997) sostiene que un hablante intercultural es una persona o grupo de personas que aplica tanto su CL como su competencia sociolingüística para establecer conexión con hablantes de otros contextos culturales, evitando estereotipos y malentendidos originados por las creencias, valores y rasgos propios de una cultura, adaptándose a situaciones de encuentros interculturales (Byram & Zarate, 1995).

Para explicar esta postura, Byram (1997) desarrolló un modelo de CCI basado en los llamados “saberes”, o en francés *savoirs* (ver figura 2.5): el conocimiento (equivalente a saber o *savoir* en francés), las actitudes (del francés *savoir être* o saber ser), las destrezas de interpretación y relación (*savoir comprendre* o saber comprender), de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire* o saber aprender/hacer) y por último de la conciencia cultural crítica (*savoir s’engager* o saber comprometerse; (Byram, 1997).

FIGURA 2.5: DIMENSIONES DEL MODELO DE CCI DE BYRAM (1997).



Fuente: Traducido de Byram (1997, p. 34)

### 2.6.2.1 Conocimiento

Esta dimensión del modelo de Byram se refiere “al sistema de referencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de ‘el otro’ y en el propio, así como el conocimiento general de las interacciones sociales individuales" (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013, p. 193). Es decir, trabajando esta dimensión se pretende ayudar al hablante a tener la información de la cultura de origen del interlocutor, de la suya propia y de cómo se relacionan. El conocimiento de la cultura propia es importante para entender que las costumbres y normas de un pueblo, ciudad o región, son distintas a las nuestras (Brinkmann & Weerdenburg, 2014). Además, para desarrollar la dimensión *conocimiento* no se trata de focalizar toda la información en una sola cultura; por el contrario, se debe diversificar el conocimiento de los diferentes contextos culturales, identidades y grupos sociales cuyos rasgos son distintos a los nuestros.

Además, Byram (2009) establece que hay dos formas de conocimiento: (1) el conocimiento de los procesos sociales y (2) el conocimiento de las ilustraciones de los procesos y productos de varias culturas. El primero hace referencia a las culturas y sus rasgos más distintivos como vestimenta, formas de hablar, valores y otros aspectos que las hacen diferentes de otras culturas. El segundo se refiere al proceso por el cual una persona mira a otra interculturalmente, las formas de relacionarse, las formas verbales y no-verbales que expresa un grupo de personas de un determinado contexto intercultural (Byram, 2000).

A continuación, presentamos algunas de las actividades propuestas por Byram (1997) para el desarrollo de esta dimensión:

- Relacionar los acontecimientos históricos y contemporáneos entre la C1, la C2 y la C3 como temas de interacción entre varios interlocutores.
- Comprender los eventos culturales de la C1 y cómo se relacionan con otros contextos culturales.
- Analizar el proceso de interacción social entre varias culturas mediante el intercambio de información.

### 2.6.2.2 Actitud

La dimensión *actitud* (ver figura 2.5) hace referencia a entender la cultura local y la ajena desde una mente abierta que permita valorar aspectos propios de cada cultura (Arasaratnam & Doerfel, 2005). En general, el desarrollo de la CI influye positivamente en la promoción de una actitud positiva hacia los demás, y hacia uno mismo en situaciones interculturales (Bastos & Araújo e Sá, 2015). Además, Byram et al. (2009, p. 23) afirman que:

- ...the basis of intercultural competence is in the attitudes of the person interacting with people of another culture. This means a willingness to suspend one's own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and an ability to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours<sup>14</sup>.

Es decir, una actitud intercultural correcta supone dejar a un lado los prejuicios y comprender que hay otras culturas similares o diferentes con relación a las creencias, los valores y comportamientos. Entre los objetivos propuestos por Byram (1997) para conseguir esta dimensión están:

- Buscar o aprovechar oportunidades para unirse con otras personas bajo términos de igualdad.

<sup>14</sup> *Traducción del autor: la base de la CI está en las actitudes de cada persona que interactúa con aquellas de otro contexto cultural. Esto significa la voluntad de suspender los propios valores, creencias y conductas, no asumir que son las únicas y, por supuesto, correctas, y la capacidad de ver cómo se verían desde la perspectiva de un extraño que tiene un conjunto diferente de valores, creencias y comportamientos.*

- Demostrar interés por descubrir otras perspectivas sobre la interpretación de fenómenos familiares y desconocidos tanto de la C1 como la C2 y la C3 en encuentros interculturales.
- Mostrar predisposición para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción durante encuentros interculturales.
- Mostrar predisposición para participar en las convenciones y tradiciones por medio de la comunicación y la interacción verbal y no verbal.

### 2.6.2.3 Destrezas

El modelo de la CCI de Byram (1997) también contempla las *destrezas* que se deben desarrollar para conseguir una buena CI, basándose en que los individuos necesitan conocer cuándo se ha originado un malentendido en el transcurso de una conversación o en la interpretación de un texto para luego buscar una estrategia y resolverlo. Estas destrezas se dividen en dos bloques: (1) las *destrezas de interpretar y relacionar* y (2) las *destrezas de descubrir e interactuar* (ver figura 2.5). Todas ellas ayudan a establecer un punto de equilibrio entre dos culturas para facilitar un mejor entendimiento entre varios hablantes. Así pues, usándolas el interlocutor podrá adaptar su estilo de conversación o escritura al nuevo escenario intercultural en que se encuentra ya sea por motivos de trabajo, diversión o estudios. A continuación, veremos los dos tipos de destrezas en más detalle.

#### *2.6.2.3.1 Destrezas de interpretar y relacionar*

Estas destrezas representan la habilidad de interpretar documentos o eventos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos con los de la C1 (Byram et al., 2009). Esto facilita la interacción entre hablantes de diferentes contextos culturales debido a que permiten la comprensión de la interculturalidad por medio de los eventos y productos propios para ser comparados con otras culturas (Catroux, 2014; Sercu et al., 2004). Byram (1997) propone algunos objetivos para desarrollar estas destrezas, entre ellos:

- Identificar perspectivas etnocéntricas en un documento o evento y explicar sus orígenes para relacionarlos con otros contextos culturales.

- Identificar áreas de malentendidos y disfunción en una interpretación y explicarlos según su proveniencia.
- Mediar entre interpretaciones conflictivas en encuentros interculturales.

#### 2.6.2.3.2 Destrezas de descubrir e interactuar

Con respecto a las destrezas de descubrir e interactuar, hacen referencia a la capacidad para adquirir nuevos conocimientos de otros contextos culturales, además de las prácticas interculturales por medio de situaciones reales y de interacción entre dos o más hablantes cuyas culturas son diferentes (Catroux, 2014; Oliveras, 2000). Los interlocutores no pueden anticipar el conocimiento de una cultura pero sí pueden obtener la destrezas necesarias para buscar información y relacionarla con su propio contexto con el propósito de establecer un mejor proceso de comunicación (Sercu, 2007). Para esto, Byram (1997) sugiere algunas habilidades que fortalecen esta dimensión:

- Obtener los conceptos y valores de documentos o eventos culturales de los interlocutores para relacionarlos con otros en procesos de interacción.
- Identificar un proceso de interacción verbal y no verbal apropiado para cada contexto cultural.
- Aplicar apropiadamente las habilidades y actitudes en procesos de interacción para interactuar con interlocutores de otros países y contextos culturales.
- Identificar las relaciones contemporáneas y del pasado entre la C1, la C2 y la C3.
- Identificar las instituciones públicas y privadas que faciliten el contacto con otros países y culturas.
- Usar las habilidades para la mediación entre interlocutores de la C1, la C2 y la C3.

#### 2.6.2.4 Conciencia cultural crítica

La *conciencia cultural crítica* (ver figura 2.5) en el modelo de Byram (1997) representa la capacidad de ver e interpretar nuestras normas y costumbres de la cultura propia o de la cultura extranjera de manera igualitaria, sin discriminación, manteniendo igualdad para ambas (Bastos & Araújo e Sá, 2015). Es decir, se trata de la habilidad de evaluar críticamente basándose en valores como la tolerancia, la empatía y el respeto hacia el diverso entorno

cultural que nos rodea (Byram et al., 2002). Además, esta dimensión permite al interlocutor generar espacios de diálogos interculturales, para lo cual Byram (1997) propone los siguientes objetivos:

- Identificar e interpretar valores explícitos o implícitos en documentos y eventos de la C1, con la C2 y la C3.
- Interactuar y mediar en intercambios interculturales a través de la negociación para establecer grados de aceptación entre interlocutores, basándose en los conocimientos, habilidades y actitudes de cada uno.

### 2.6.3 El hablante intercultural

Tradicionalmente la enseñanza y aprendizaje de una LE se ha relacionado con imitar los rasgos comunicativos propios de un hablante nativo y en acortar las diferencias entre este y el hablante no nativo. Así, el aprendizaje de una LE para el hablante no nativo ha supuesto la adquisición del sistema lingüístico de una determinada lengua, entre ellos, la gramática, el vocabulario y las frases coloquiales propias de la variante de un idioma (Kramsch, 1998). No obstante, más recientemente, la propuesta pedagógica de reemplazar los conceptos de hablante nativo y hablante no nativo por el de hablante intercultural ha ido cogiendo fuerza en la sociedad multicultural.

EL MCERL sugiere que el hablante intercultural debe de tener:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

De esta forma, el hablante intercultural deberá poseer la capacidad para relacionarse con personas de otros entornos culturales, crear una sensibilidad cultural que permita desarrollar valores como la empatía y el respeto hacia otras culturas. Además, el hablante intercultural puede ser un mediador intercultural entre las culturas propias de su entorno y las extranjeras. Para lograr este nivel de comprensión, el individuo necesitará ejemplificar con hechos los procesos de interacción que a menudo se presenten en encuentros interculturales.

En resumen, en una sociedad globalizada por el avance de las TIC, y por el rápido crecimiento de los movimientos migratorios es importante replantearse la figura de hablante nativo y del hablante no nativo y reemplazarlas por la de hablante intercultural. En realidad, no parece que tenga mucho sentido aspirar al modelo del hablante nativo porque, para empezar, es inalcanzable. Además, en el contexto de inglés como LE, no es un objetivo práctico: el inglés es una lengua internacional, que se habla sobre todo entre hablantes no nativos. En palabras de Kramsch (1998) el término de “hablante intercultural” podría proponerse en el ALE como un modelo de hablante internacional capaz con identidad cultural propia, mediar entre culturas y evitar el complejo proceso de creación de estereotipos entre culturas.

#### 2.6.4 La CI en el MCERL

EL MCERL proporciona las directrices para la elaboración de programas de enseñanzas de lenguas, además de las orientaciones curriculares para su planificación. Es decir:

→ Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 16).

Dentro de las directrices del MCERL se plantea el desarrollo de una competencia general enfocada en desarrollar el saber ser y el ser dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se refiere a la CC como objetivo necesario para el aprendizaje de una lengua. Para el MCERL, la CC está formada por tres componentes o subcompetencias: (1) el lingüístico, (2) el sociolingüístico y (3) el pragmático (Riutor Cánovas, 2010), las cuales están vinculadas con el modelo de CCI de Byram (1997).

El componente lingüístico o CL incluye todo lo relacionado con el conocimiento y destrezas propios de la lengua, tales como las destrezas léxicas, fonológicas, y sintácticas (Dervin, 2010; Dervin & Liddicoat, 2013; Harbon & Moloney, 2013). Esta competencia se centra en el desarrollo de las destrezas comunicativas productivas y receptivas para el aprendizaje de una lengua. En palabras de Byram (1997) la CL representa el sistema de símbolos de una lengua y la habilidad de entender y producir expresiones en concordancia con las reglas de la lengua que se está aprendiendo. Así, la CL sirve para analizar la estructura de una lengua en procesos de comunicación oral y escrita, los cuales son fundamentales en los procesos de interacción entre varios interlocutores de diferentes contextos culturales.

La competencia sociolingüística, al igual que en el modelo de Byram (1997), está asociada al entorno sociocultural de la lengua con respecto a su uso y condiciones generadas por el contexto donde se desarrolla (Consejo de Europa, 2002). Se refiere al conocimiento y dominio de las normas de cortesía, las relaciones entre generaciones, grupos sociales, y demás rasgos sociolingüísticos para el correcto entendimiento de una comunidad (Dervin & Liddicoat, 2013; Harbon & Moloney, 2013). Así, el desarrollo de esta competencia está ligado a la diversidad de cultural de una región o comunidad (Van Herk, 2012).

Por otra parte, la competencia sociolingüística se desarrolla al vincular estrechamente lengua y cultura a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al estudiante diferenciar la variedad de formas de hablar con personas durante los encuentros interculturales (Dervin, 2010). Esto contribuye a desarrollar la CI en el alumnado y los mecanismos necesarios para saber cómo mediar en situaciones de conflictos culturales, teniendo en cuenta: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y acento (Byram et al., 2003; Consejo de Europa, 2002).

La competencia sociolingüística también abarca los marcadores lingüísticos provenientes de la clase social, de los grupos étnicos, de grupos profesionales y de aquellos



de procedencia regional; entre ellos están el léxico – es decir, las palabras propias de un contexto social –, la gramática, la fonología como rasgo vocal característico de una cultura, el lenguaje corporal y la paralingüística o comunicación no verbal. A nivel global, cada lengua se diferencia por sus rasgos culturales y lingüísticos que han ido evolucionando a través de los años (Byram, 1997). Por eso la competencia sociolingüística contribuye al desarrollo de la CI. Por ejemplo, el conocimiento de las diferencias entre lenguas conduce a la superación de estereotipos culturales.

Por otro lado, la competencia pragmática del MCERL está relacionada con el uso funcional de la lengua hablada. Además, esta competencia "tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia" (Consejo de Europa, 2002, p. 14). La gran variedad de expresiones lingüísticas propias del discurso de cada contexto cultural tienen un importante impacto en las relaciones culturales (Riggenbach, 1999). Por ello es necesario que el estudiante aplique esta competencia para organizar, estructurar y ordenar el discurso según el contexto cultural donde va a hablar (Dervin & Liddicoat, 2013; Harbon & Moloney, 2013). Como vimos en el apartado 2.6.1 la competencia pragmática no forma parte explícitamente del modelo de Byram (1997). En su lugar, está la competencia discursiva la cual tiene relación con la habilidad para interpretar y construir el discurso escrito y la interpretación de textos sobre una cultura. De todas formas, tanto la competencia pragmática como la competencia discursiva están vinculadas al análisis de las formas del habla y escritura de un lengua basándose en aspectos como el léxico que caracteriza a un grupo de personas, como también en aspectos de comunicación verbal y no verbal de un determinado contexto (Dervin & Liddicoat, 2013).

## 2.7 LA CI EN EL ALE

En este apartado presentaremos la enseñanza de L2 en relación con el desarrollo de la CI y las actividades y estrategias recomendadas para desarrollar la CI en el ALE. Con este fin, comenzaremos retomando algunas ideas mencionadas en secciones anteriores para

poder llegar a construir una argumentación propia basada en las recomendaciones de los expertos en el área de inglés como LE. Así, empezamos recordando que el papel de la cultura en el ALE se ha visto reflejado en diferentes enfoques desde el estilo informativo propio de los métodos más antiguos hasta la enseñanza comunicativa de la lengua, donde el desarrollo de la competencia sociocultural se considera parte del aglomerado de conocimientos y destrezas que debe de tener un estudiante. Aun así, la presencia de la cultura en las clases de LE se ha limitado en muchos contextos a impartir contenido de la cultura meta siguiendo un enfoque tradicional relacionado con proporcionar información (Areizaga, 2001). Este enfoque ha sido un obstáculo para la integración de la cultura en la enseñanza de lenguas y en ciertos sentidos todavía prevalece. A continuación, veremos cómo se puede salvar este obstáculo.

### 2.7.1 El enfoque intercultural en el ALE

---

La educación intercultural es parte de una pedagogía crítica-cultural que permite tratar la reflexión de temas interculturales por medio de estrategias pedagógicas. Esta reflexión es particularmente adecuada en contextos de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras porque la discusión sobre cultura e interculturalidad está en directa relación con el estudio de la lengua. Por ello, es necesario analizar la forma en que se puede implementar un enfoque intercultural en el ALE. Este enfoque promueve la conciencia cultural crítica de los estudiantes, porque en él se explora críticamente la relación entre lengua y cultura (Hammer et al., 2003). Además, permite desarrollar las dimensiones de la CI (Byram, 1997) y valorar la C1 como punto de partida para entender y respetar otras culturas. La implementación de este enfoque se basa en los principios expuestos por Kramsch (2001), quien considera que en el ALE se debe aspirar a formar hablantes interculturales, que puedan mediar entre hablantes de otras culturas.

En concreto en el contexto de la educación superior, se viene demandando la implementación de un enfoque intercultural. Según Deardorff (2009) las instituciones de educación superior necesitan dar un mayor apoyo a los estudiantes para desarrollar la CI

por medio de un enfoque intercultural que permita hacer del aula un espacio de debate intercultural, y así ayudar a los estudiantes a afrontar la diversidad cultural que los rodea (Lantz-Deaton, 2017). La preparación académica de los estudiantes universitarios debe estar enmarcada en principios de tolerancia y actitud positiva hacia otras culturas, pero también en la apertura para valorar el contexto de la C1. Para esto, el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aprendizaje de una LE debe ir acompañado de estrategias y actividades que permitan trabajar la CI.

La CI no se desarrolla espontáneamente en la mayoría de las personas. En realidad, el desarrollo de la CI es un proceso de aprendizaje que requiere refuerzo y retroalimentación (McCloskey, 2012) y por eso debe ser un objetivo específico de la clase de LE (Deardorff, 2009). Actualmente, las destrezas interculturales se consideran competencias esenciales a adquirir por el estudiante de lenguas (Consejo de Europa, 2002) y la literatura es clara al respecto: incorporar aspectos interculturales en la clase genera un impacto positivo en el aprendizaje, por ejemplo, en las capacidades lingüísticas (Toyoda, 2016) o en las destrezas de negociación (Manuel, 2016).

Así que, ¿cómo se puede integrar el trabajo con la CI en las tareas diarias de la ALE? Se considera que esto empieza por lo siguiente: “focus on cultural contents and invite learners to relate the foreign culture to their own”<sup>15</sup> (Sercu, 2007, p. 67). Es decir, se requiere el conocimiento de la C1 para entender las diferencias entre culturas. Además, las actividades adecuadas para tratar la CI se deben basar en el aprendizaje experiencial de otros estilos de vida, creencias y costumbres (Gregersen-Hermans & Push, 2012). Más adelante veremos ejemplos de estas actividades, pero adelantamos que, en general, este tipo de aprendizaje experiencial se puede proporcionar más fácilmente a través de TBL (Denis & Matas Pla, 2002).

En general, la enseñanza intercultural efectiva implica (McCloskey, 2012):

- La comparación cultural explícita entre C1 y C2 (y otras C3s),
- El aprendizaje experiencial, porque involucra el afecto y la cognición,
- La exposición a interacciones entre hablantes nativos y no nativos de la FL,
- La reflexión activa sobre experiencias interculturales,

---

<sup>15</sup> *Traducción del autor: centrarse en contenidos culturales e invitar a los estudiantes a relacionar la cultura extranjera con la propia.*

→ La discusión y negociación de significados culturales y la revisión de creencias previas.

En resumen, las actividades para enseñar una LE que sirven para trabajar la CI cumplen con estas características: tienen un objetivo intercultural y un objetivo lingüístico, porque integran lengua e interculturalidad; contrastan la C1 con otras culturas o toman la C1 como punto de partida; promueven el plurilingüismo y exponen al estudiante a otras C3s; ayudan al estudiante a conocerse a sí mismo y le hacen pensar; se centran en las emociones y en el ponerse en el lugar del otro.

### 2.7.2 Preparación del profesorado para desarrollar la CI

---

Como se ha dicho repetidas veces, la enseñanza y aprendizaje de una lengua va más allá del hecho de adquirir conocimientos sobre diferentes contextos culturales de la lengua que se está enseñando; se trata de desarrollar la CI y de ayudar al estudiante a convertirse en un hablante intercultural. Para lograr esto, el profesorado debe organizar el aula y los procesos didácticos que tienen lugar en ella con el fin de permitir a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos, actitudes, destrezas y la conciencia cultural crítica. Por ello, autores como Byram et al. (2002); Corbett (2010); Gregersen-Hermans y Push (2012) consideran que durante la preparación del profesor intercultural se deben establecer estrategias de comunicación grupal para mostrar cómo actuar en procesos de mediación intercultural a sus estudiantes. Asimismo, el desarrollo de una autoconciencia intercultural del docente como hablante de la C1 es indispensable para que establezca vínculos de conexión con la C2 y la C3.

Para lograr lo anteriormente explicado, el profesorado debe autoincentivar sus valores interculturales tales como la reflexión, el contraste, y la constante reevaluación de ideas sobre la C1, la C2 y la C3 para luego transmitir las a los estudiantes bajo la convicción de que la interculturalidad es vital para afrontar el contacto con personas de otras culturas (García, 2009).

Durante la formación del profesorado, se tienen que tomar en consideración las dimensiones de actitud, conocimiento y destrezas a la formación intercultural que debe recibir un docente (García, 2009). Así, dentro de la dimensión actitud es necesario que el perfil de docente intercultural contemple la curiosidad por descubrir otros contextos interculturales diferentes de la C1 con el propósito de entender como es percibida la C1 en el contexto internacional (García, 2009; Iglesias-Casal, 2003). Para lograr esta actitud intercultural es necesario que el profesorado investigue los comportamientos, formas de vida y demás características de una determinada región (Oliveras, 2000). Estos conocimientos deberán ser aplicados didácticamente y hacerlos accesibles a los estudiantes para desarrollar la CI en su aula.

Con relación a las destrezas, el profesorado deberá dominar y perfeccionar procesos de mediación en el ALE como también en la vida diaria (García, 2009; Sercu & Bandura, 2005). El mediar entre dos o más contextos interculturales se ha convertido en una competencia que toda persona debe de poseer para establecer contacto con miembros de otras comunidades, y por tanto debe formar parte de las competencias profesionales del profesor (ver sección 2.3.2.2).

En resumen, podemos decir que, la formación del profesorado en el área de la interculturalidad es esencial para ayudar a los estudiantes afrontar el mundo globalizado en que vivimos, vivir de forma natural el constante contacto con personas de otras nacionalidades, como también desarrollar la empatía y la mediación hacia otros contextos interculturales, dejando a un lado el rol de docente-transmisor de conocimientos interculturales para convertirse en un mediador intercultural.

### 2.7.3 Adaptación del currículo para desarrollar la CI

---

El desarrollo de la CI en el ALE genera algunas interrogantes al profesorado, entre ellas la adaptación del currículo para contemplar objetivos interculturales. Como veremos más adelante, los profesores suelen estar de acuerdo en integrar lengua y cultura, pero muchas veces no tienen tiempo de hacerlo a conciencia (Sercu et al., 2005; Skopinskaja, 2003; Young

& Sachdev, 2011) y siguen sin más el libro de texto, que puede tener deficiencias en este sentido (ver apartado 2.7.4). Por ello, Byram et al. (2002) sugieren que para el desarrollo de la CI se puede empezar por fijarse en los temas que plantean los libros de texto relacionados con el comportamiento sociocultural para motivar al estudiante a realizar contrastes de forma crítica y reflexiva. A modo de ejemplo, estos autores proponen explorar el tema “deportes” desde varias perspectivas: género, edad, región, religión y racismo. Las preguntas que se podrían plantear al estudiante fruto de la combinación de estos temas son:

- Género: ¿Hay deportes que sean familiares o desconocidos para ustedes? ¿Qué género predomina más en los deportes: masculino o femenino? ¿Están cambiando las cosas?
- Edad: ¿Hay deportes para personas más jóvenes y más mayores?
- Región: ¿Hay deportes locales? ¿Cuáles son? ¿Algunos equipos tienen una tradición cultural en particular?
- Religión: ¿Hay objeciones religiosas a la práctica del deporte o días en que la gente elige no hacer deporte debido a una tradición religiosa?
- Racismo: ¿Hay racismo en el mundo de los deportes? ¿Son tratados con respeto los jugadores de equipos extranjeros, y lo jugadores extranjeros en equipos locales? ¿Hay incidentes de cánticos o insultos racistas?

En cualquier caso, el profesor debe analizar críticamente tanto el libro de texto como el resto de los materiales que usa y compensar sus deficiencias en caso necesario. Las actividades, tareas y ejercicios que aparecen en los libros o que se encuentran entre los materiales reales pueden reforzar prejuicios y estereotipos existentes, por ejemplo, presentando al hombre y a la mujer haciendo ciertas tareas erróneamente asociadas a uno y a otros. Detectar y comentar este tipo de ejemplos puede proporcionar un espacio de reflexión y comparación intercultural a los estudiantes, en este caso desde una perspectiva de género (Byram, 2009). Además, Byram (2002) sugiere proveer al estudiante de un vocabulario relacionado con el tema que se está tratando en clase, pero enfocado hacia la diversidad cultural tales como equidad, dignidad, prejuicios, estereotipos, racismo o minorías étnicas. De esta forma, el programa de estudios puede ser al menos ligeramente modificado para demostrar el valor implícito que tiene la educación intercultural y así desarrollar la CI en el ALE.

Otra propuesta interesante y más ambiciosa para integrar actividades interculturales en la enseñanza de LE es la que hacen Tomlison y Masuhara (2004), que distinguen entre el conocimiento cultural y la conciencia cultural y defienden que las actividades que enfatizan el desarrollo de la conciencia cultural facilitan el aprendizaje de la lengua. Estos autores proponen que en el aula se planteen actividades: (1) alrededor de un texto; (2) de descripción, interpretación y evaluación; (3) de simulación; (4) de escenarios interculturales; (5) basadas en tareas. Según ellos, las actividades del aula de LE pueden basarse en alguno de estos tipos. Otra taxonomía de actividades general para el trabajo con la CI es la de Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2013; 2015), que contemplan los siguientes modelos de actividades:

- Actividades de observación, para hacer explícitas las concepciones culturales y ampliarlas.
- Actividades pensadas para afrontar y analizar el choque cultural, que preparan para tolerar la ambigüedad y la incertidumbre ante encuentro interculturales.
- Actividades de presuposición, en las que se observan las relaciones sociales en contextos interculturales y la pragmática intercultural.
- Actividades basadas en estereotipos, que se basan en la realidad, pero solo parcialmente.
- Actividades de comparación y contraste entre la C1, la C2 y otras culturas.
- Actividades de situación tales como simulación (los participantes mantienen su identidad), *roleplay* (los participantes desempeñan un papel) y dramatización (los participantes desempeñan un papel y siguen un guion).
- Actividades de crítica constructiva, como los estudios de caso que ponen el énfasis en la resolución de un problema.

También entrarían en el listado de actividades interculturales las tareas que se realizan en escenarios reales fuera de clase y las actividades de información asociadas con el aprendizaje conceptual tradicional (López-García, 2006).

En realidad, todas estas actividades se suelen llevar a cabo en el ALE. De lo que se trata es de realizarlas teniendo la interculturalidad en mente, persiguiendo un objetivo intercultural concreto, para aplicar un enfoque intercultural. No obstante, el desarrollo integral de la CI desde todos sus ángulos, atendiendo a todas sus dimensiones – conocimiento, actitud, destrezas y conciencia crítica –, supone un replanteamiento

profundo del programa de estudios que pasa por contemplar objetivos interculturales junto con los objetivos lingüísticos en cada unidad de estudio, o al menos para un buen número de actividades y tareas. Este replanteamiento del currículum es necesario para trabajar aspectos de la enseñanza de una LE como la destreza de la mediación, que ayuda al hablante a servir de intermediario entre interlocutores (Consejo de Europa, 2017).

#### 2.7.4 El libro de texto como recurso didáctico

---

Los recursos didácticos deben proveer a los estudiantes de experiencias donde lengua y cultura se vinculan con el propósito de fomentar la interculturalidad (Liddicoat y Scarino (2013). De hecho, el profesor de LE tiene actualmente un amplio abanico de materiales didácticos de este tipo gracias a las TIC. El libro de texto, no obstante, sigue siendo el material didáctico más representativo, y sigue sustentando las clases de LE en muchos sentidos. Actualmente, la mayoría de los profesores apoyan la integración de lengua y cultura, pero tienen dificultad para integrar los objetivos culturales en sus clases (Sercu et al., 2005; Skopinskaja, 2003; Young & Sachdev, 2011). Como resultado, tienden a tratar la cultural tal y como aparece en sus libros de texto.

Sin embargo, el libro de texto a veces no responde a las necesidades que demanda el enfoque intercultural de enseñanza de LE. La investigación en LE ha demostrado que los libros de texto no proveen de oportunidades suficientes para el desarrollo de la CI (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2015; Cortez, 2012; Mendez Garcia, 2000; Méndez García, 2005; Shin et al., 2011) y que frecuentemente representan las culturas extranjeras a través de clichés y estereotipos (Cortez, 2012; ver apartado 2.7.6). Parece ser que las actividades que tratan aspectos culturales en los libros de texto tienden a ser actividades de comprensión lectora que suelen ir seguidas de alguna actividad de escritura y precedidas de algún tipo de actividad introductoria para activar conocimientos culturales previos (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2017). Esto fomenta la memorización de datos en detrimento del aprendizaje experiencial. Además, implica que se da escasa presencia de las



destrezas orales, poco trabajo con las habilidades de descubrimiento y reflexión, y poca discusión productiva guiada. O sea, se pierden oportunidades para el contraste intercultural.

En general, con el libro los estudiantes acceden a otros contextos culturales de manera tradicional a través de pequeñas capsulas informativas con temas relacionados con, por ejemplo, los monumentos, la gastronomía, las danzas folclóricas, sin poder analizar lo que encuentran y contrastarlo con la C1 (Corbett, 2003). Esto se puede deber a que la tendencia a imitar al hablante nativo ha prevalecido en la metodología de LE y ha orientado los libros de texto hacia el desarrollo de las destrezas lingüísticas dejando de lado el trabajo para conseguir el perfil de hablante intercultural.

En el caso del inglés, además, los libros de texto han tendido tradicionalmente a reflejar representaciones culturales basadas en ciertos países de los llamados *inner circle countries*, fundamentalmente de Estados Unidos y el Reino Unido. Aunque recientemente se aboga por la consideración del inglés como lengua internacional (Jenkins, 2012) y muchos materiales adoptan ahora una perspectiva más global, lo cierto es que los contenidos culturales de ciertos países de la C2 son todavía predominantes en los libros de texto de EILE (Cetinauci, 2012; Nault, 2006; Shin et al., 2011).

En estos casos, la literatura invita a adaptar el libro de texto. Esto conlleva buscar material complementario que sirva de puente entre los estudiantes y los contenidos de los libros de texto (Liddicoat & Scarino, 2013; Méndez García, 2005). Además, el libro de texto se debe explotar de forma que se maximicen las oportunidades para el trabajo intercultural. Por ejemplo, se puede enseñar a examinar críticamente el texto que contenga información intercultural, o las fotos, ilustraciones o gráficos que lo acompañan. Cualquier foto que refleje el entorno cultural de un grupo de personas de la C2 y la C3 puede servir para contrastarlos con la C1 (Shin et al., 2011; Yuen, 2011). En todo caso, el docente debe tener en cuenta las experiencias del estudiante. Por tanto, si el libro de texto no pregunta por ellas, el profesor puede hacerlo. Así se asegura de ofrecer al estudiante oportunidades para reflexionar sobre el hecho cultural y revisar las preconcepciones previas que pueda tener.

### 2.7.5 La literatura y la dramatización para el desarrollo de la CI

---

Tanto la literatura como la dramatización se mencionan repetidamente en los textos científicos como herramientas muy útiles para el desarrollo de la CI. La literatura representa la Cultura con C mayúscula, pero, además, los escritos literarios son una fuente de consulta cultural debido a que reflejan la realidad social de un determinado contexto social. En sus párrafos se narran hechos y sucesos que han caracterizado a un grupo de personas y su problemática cultural, abordando entre otros temas el individualismo, el colectivismo, los estereotipos sociales y los problemas socioculturales (Snauwaert, 2012). La literatura también representa una fuente de recursos para conocer el vocabulario explícito de un determinado contexto cultural.

Algunos estudios sugieren que el trabajo con los textos literarios en la enseñanza de una LE debe ir más allá de la tradicional crítica literaria para empezar a profundizar en el entorno sociocultural que engloba la trama literaria (Byram & Fleming, 1998; Kramsch, 1998). Una buena idea para desarrollar la CI es contrastar las perspectivas culturales reflejadas en una obra literaria con otros contextos (Pulverness, 2003), para analizar y negociar su significado en el contexto de la C1.

Schewe (1998) propone la transmisión de la cultura a través de la literatura y la dramatización con el propósito de que los estudiantes descubran pensamientos, sentimientos, emociones por medio del análisis de frases textuales con imágenes que representen los hechos más importantes de una determinada obra literaria. Los estudiantes pueden formar grupos de trabajo para analizar las imágenes, luego adaptar la situación al contexto local y finalmente establecer puntos de comparación entre los hechos que son narrados en la novela y su similitud o diferencia con la C1 (Vourdanou, 2017). Con esto, se estaría propiciando el desarrollo de la imaginación por medio de la cultura y la literatura para afianzar la CI en el alumnado.

Por otro lado, la representación una determinada situación a través de la actuación y la dramatización es una buena forma de “ponerse en el lugar del otro” (Kellermann, 1998; Schewe, 1998). Las actividades de dramatización presentan oportunidades para explorar las relaciones interpersonales y los procesos de negociación de identidad transmitidos de una cultura a otra (Cunico, 2005; Fleming, 1998). Además, motivan a los estudiantes a

reflexionar sobre los distintos rasgos de la C1 en relación con la C2 y la C3. Es un tipo de aprendizaje experiencial que además, tiene una presencia importante en el ALE (Fleming, 1998), aunque no tanto en los libros de texto (Cunico, 2005). A través de la dramatización, los estudiantes entran en una relación dialógica con situaciones que muestran ciertos comportamientos, y tienen la oportunidad de asumir como propias las creencias ahí presentadas. Para esto, Holmes y O'Neill (2012) proponen el teatro intercultural, que tiene que ver con crear, escribir y representar sketches en la L1 y en la LE.

Con la dramatización los estudiantes tienen la posibilidad de crear un ambiente de confianza y esfuerzo en lo que están realizando (Rittenberg & Kreitzer, 1981). Es un medio sencillo de expresar los rasgos más comunes de un contexto cultural, o los hechos que han quedado en la historia y que se pueden representar de una cultura a otra (Maley & Duff, 2005). Entre algunos de los temas que se pueden representar por medio de la dramatización están: los problemas que un visitante extranjero o local puede encontrar cuando va a un país, comunidad o región; los choques culturales generados por el inapropiado uso de la lengua; o la reflexión sobre estereotipos que se forman antes de conocer un contexto cultural o cuando se conoce superficialmente (Cunico, 2005).

### 2.7.6 Los estereotipos en la enseñanza intercultural

---

El concepto de estereotipo en un contexto cultural se refiere a la categorización de grupos de personas con ideas positivas y negativas que son producto de la mala interpretación de una acción o estilo de comportamiento distinto al contexto cultural del hablante (Chartner & Young, 2015). Así, los individuos llegan a generalizaciones al asumir (erróneamente) que todos los miembros de un grupo social piensan y se comportan de la misma forma que el hablante con el que interactúan. Esto lleva a pensar que las sociedades determinan la forma de actuar y de hablar de las personas, generando malentendidos y prejuicios que pueden provocar choques culturales. En palabras de Byram et al. (2002, p. 27):

→ Stereotyping involves labelling or categorising particular groups of people, usually in a negative way, according to preconceived ideas or broad generalisations about them – and then assuming that all members of that group will think and behave identically. Stereotypes can undermine our sense of who we are by suggesting that how we look or speak determines how we act. Prejudice occurs when someone pre-judges a particular group or individual based on their own stereotypical assumptions or ignorance<sup>16</sup>.

Las actitudes negativas, los estereotipos negativos, el etnocentrismo y los prejuicios son barreras culturales para el desarrollo de la IC. Por eso, el profesor de LE debe analizarlos y, si procede, desmontarlos. Los estereotipos deben ser cuestionados, porque así el individuo se prepara para “descubrir la esencia de otros” (Byram et al. 2002, p. 35). De todas formas, esto no quiere decir que se deban desmontar todos los estereotipos culturales que tiene un hablante sobre la C2 u otras culturas. La identidad cultural y el estereotipo están muy relacionados y existen estereotipos positivos. Un estereotipo positivo o “dinámico” es aquel que: resulta útil para propósitos pedagógicos, no es nocivo ni ofensivo para un grupo social y permite establecer vínculos más rápido entre la C1 y la C2 (Iglesias-Casal, 2010, p. 17). Los estereotipos simplifican y permiten a la gente actuar rápidamente, y en ese sentido pueden ser de utilidad en el aula. También hay que tener en cuenta que pueden variar según las relaciones entre individuos o grupos en un contexto específico (O` Sullivan et al., 2011, p. 395). Esto implica que el estereotipo se construye social y discursivamente durante el transcurso de la comunicación.

En los libros de texto muchas veces se presentan imágenes estereotipadas de la sociedad (Arikan, 2005; Cunningsworth, 1995; Filak, 2002; Skopinskaja, 2003) sobre los roles de género, sobre la edad, sobre la clase social, etc. Arikan (2005) encontró que en los libros de Turquía se muestra una clase social media en la que hay pocos mayores, las mujeres están menos representadas que los hombres y están asociadas a la crianza, y la división de trabajos y deportes es sexista. Filak (2002) por su parte vio que en los libros en Polonia las mujeres

---

<sup>16</sup> *Traducción del autor: estereotipar implica poner etiquetas o categorizar a grupos de personas, normalmente de una forma negativa, de acuerdo con ideas preconcebidas o generalizaciones que se tienen sobre ellos, y después asumir que todos los miembros de ese grupo piensan y se comportan de forma idéntica. Los estereotipos pueden socavar nuestro sentido de quiénes somos, al sugerir que lo que aparentamos o decimos determina lo que somos. Los prejuicios ocurren cuando alguien prejuzga a un grupo o individuo basándose en sus propias suposiciones estereotipadas o su ignorancia.*

tienden a aparecer como esposas y madres devotas que cuidan la casa, a los niños y al marido, que limpian y cocinan. Cunningsworth (1995) describe libros en los que los personajes son mayoritariamente adolescentes y se muestran más hombres famosos que mujeres. En resumen, hay bastantes ejemplos de mala praxis, por lo que el profesor debe estar atento al estereotipo en el libro de texto.

Para analizar el libro de texto desde el punto de vista del tratamiento de los estereotipos, debemos vigilar cuestiones como: la edad, la clase social, el género, la etnia y la raza, las profesiones, la religión, las relaciones sociales como la organización familiar, la expresión de los sentimientos, etc. También debemos mirar si se tocan los llamados temas tabú, marginales o “incómodos”: temas como el desempleo, el racismo, los problemas familiares, la pobreza, incluso la discapacidad o la inmigración. Por ejemplo, en su análisis de libros de texto, Skopinskaja (2003, p. 49) encontró una ausencia de temas controvertidos en los textos y las actividades, y opina que “such neglect of social acceptability issues on the part of coursebook authors may lead to social misdemeanours of students in real-life situations and even worse, to stereotyping and prejudice”<sup>17</sup>.

En la enseñanza de una LE es importante explorar los pensamientos, creencias y sentimientos de los estudiantes para asegurar una sensibilización intercultural que les permita realizar una crítica constructiva de los comportamientos de las personas de otras culturas, como también de aquellas personas del propio contexto cultural (Alptekin, 2002). Por ejemplo, Byram (2002) plantea algunas ideas para trabajar el análisis crítico del discurso a través de la prensa escrita con temas relacionados con la interculturalidad, por ejemplo, con la inmigración. Esto permite desarrollar la CI, particularmente las destrezas de conocimiento y la actitud hacia otros contextos culturales.

Para lograr esto, Byram describe tres prioridades: (1) el desarrollo de las destrezas de comunicación grupal y el trabajo en grupo en el aula, (2) la autoconciencia crítica y (3) la internacionalización de la lengua. Con relación a la primera prioridad, se considera relevante desarrollar las destrezas de comunicación grupal que permitan generar espacios de diálogo entre los estudiantes con actividades de *role-play*, proyectos colectivos, debates y otras actividades de grupo.

---

<sup>17</sup> *Traducción del autor: el no mencionar estos temas de aceptabilidad social por parte de los autores de libros de texto puede llevar a los estudiantes a cometer faltas sociales en situaciones de la vida real o incluso peor, al estereotipo y al prejuicio.*

La segunda prioridad, la autoconciencia crítica, se refiere a hacer partícipe al estudiante sus propias actitudes, emociones, creencias y valores y de cómo los demuestran a personas de otras culturas. En este sentido, la colaboración del profesor con otros docentes puede ayudar a consolidar estrategias para afianzar aspectos básicos de la interculturalidad como la actitud positiva y el descubrimiento y exploración de otras culturas mediante un trabajo conjunto para el intercambio de estrategias pedagógicas.

Por último, la prioridad tres hace referencia a la internacionalización de la lengua como medio de conexión entre proyectos educativos, iniciativas gubernamentales y programas de intercambio. Así pues, la participación de los estudiantes en encuentros interculturales ayudaría a consolidar la CI por medio de las interacciones orales o escritas que puedan tener con personas de otros contextos culturales (Byram, 2003).

### 2.7.7 Cómo medir y evaluar la CI

---

La evaluación de la CI es una tarea compleja, pero muy necesaria, pues hace falta medir el grado de consecución de los objetivos interculturales en los estudiantes (Deardorff, 2011). Este es un tema controvertido fundamentalmente por los problemas éticos que suscita tener que medir las actitudes de los hablantes hacia la CI o su personalidad intercultural. Además, la CI no alcanza nunca su nivel máximo, sino que está en permanente desarrollo (Deardorff, 2009), lo cual dificulta su evaluación cuantitativa.

Pero, ¿cómo debe ser el proceso de evaluación para medir la CI? Para dar respuesta a este interrogante es necesario primero establecer los logros y objetivos interculturales claros en el programa de estudio de la asignatura. Estos deben ser medibles, alcanzables y adaptados al contexto educativo.

Para asegurar la inserción de componentes interculturales en los programas de estudio, se debe desarrollar la CI en el profesorado durante su etapa de formación académica, como también después de ella (Garrote Salazar & Fernández-Agüero, 2016). En la formación de un docente de LE es imprescindible crear una cultura de autoevaluación que le permita conocer su nivel de CI. Así pues, un docente intercultural propicia un ambiente

de mediación, empatía, respeto y curiosidad por inducir a los estudiantes a conocer, comprender y reflexionar sobre otras manifestaciones interculturales (Benamí & Kharnásova, 2012). Y su autoconocimiento le puede ayudar a comprender de forma precisa el nivel de CI de sus estudiantes.

Estudios realizados por Fantini y Tirmizi (2006) sugieren que se puede evaluar la CI mediante un cuestionario basado en cuatro dimensiones interculturales: actitud, conocimiento, destreza y conciencia (ver capítulo III, apartado 3.8.1). En la dimensión *conocimiento* se pregunta a los estudiantes si están familiarizados con hechos históricos, sociales y políticos de la C1 y cómo son vistos por la C2 y la C3. A su vez, la dimensión *actitud* indaga por la predisposición del interlocutor para entender y aclarar las diferencias entre una cultura y otra. La dimensión *destreza* hace énfasis en la aclaración de malentendidos y estereotipos arraigados por hablantes de la C1 con relación a la C2 y la C3 y viceversa. Por último, la dimensión *conciencia* indaga sobre los valores y la ética que se debe demostrar a los hablantes de otros contextos interculturales. En general, este cuestionario es propicio para autoevaluar la CI de cada persona y establecer cuáles son los puntos débiles para reforzarlos y conciliar mejores procesos de interacción intercultural.

Por otro lado, el cuestionario desarrollado por Hammer et al. (2003) se basa en la concepción de que la cultura es un medio para desarrollar acercamientos con personas de diferentes contextos interculturales. Para lograr esta interacción, estos autores diseñaron el test llamado *Intercultural Development Inventory* (IDI), un examen que pretende ayudar a reflexionar al interlocutor sobre su comportamiento, conocimientos, y la empatía frente a personas de otros contextos interculturales. El cuestionario está formado por un conjunto de preguntas relacionadas con los prejuicios y el racismo de las personas de una determinada organización política o no gubernamental. A pesar de que en sus inicios el IDI fue desarrollado para el área de los negocios y las relaciones comerciales, también ha sido aplicado en el área de LE para conocer el grado de interculturalidad de los estudiantes.

Otra herramienta de medición de la CI es el marco INCA (del inglés *Intercultural Competence Assessment*; ver apartado 2.5.3.1 sobre el modelo INCA de descripción de la CI). Este instrumento se deriva de un proyecto Europeo Leonardo Da Vinci II que tenía como objetivo definir un marco multidimensional para la evaluación de la CI. Inicialmente desarrollado para el sector profesional de la ingeniería (Prechtel & Davidson-Lund, 2007), propone una serie de instrumentos de diagnóstico llamados escalas INCA. Desde el punto

de vista del asesor, en este marco se define la CI en relación con seis dimensiones: tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad del comportamiento, conciencia comunicativa, descubrimiento del conocimiento, respeto por el otro y empatía. Para cada dimensión se describen tres niveles de competencia: básico, intermedio y completo. Además, se desarrolló un esquema simplificado para el estudiante, o sujeto evaluado, con tres macrocomponentes: apertura, conocimiento y adaptabilidad, relacionados con actitud intercultural, conocimiento y destrezas respectivamente. Tanto los niveles como las dimensiones están expresados en términos sencillos, a modo de los *'can do' statements* del MCERL, y por eso son fáciles de manejar para el estudiante.

Con independencia del modelo de cuestionario escogido por el profesorado para mediar la CI en sus estudiantes, los docentes deben pensar en objetivos claros y medibles adaptados al contexto cultural de su alumnado, a su nivel lingüístico y basándose en temas de interés que a los estudiantes les gustaría conocer (Gomes, 2010). Estos objetivos pueden ser comprobados a medida que se va avanzando con el programa de estudio. También es interesante que el profesor mida la CI de sus estudiantes al inicio del proceso de enseñanza, entre otras cosas para conocerlos mejor y dirigir adecuadamente su docencia. Las actividades previamente seleccionadas o diseñadas por el profesor durante el curso propiciarían el espacio adecuado para reflexionar y mediar en posibles conflictos y estereotipos que tenga el alumnado como producto de la mala interpretación de los hábitos culturales de una determinada región, previamente evaluados. Al final del proceso, lo destacable debería ser el cambio de conciencia desarrollado en los estudiantes para valorar la C1, y así poder valorar la C2 y otras culturas.

No obstante, hay que decir que los resultados obtenidos de un test para mediar la CI pueden tener un componente subjetivo. Puesto que se obtienen de preguntar a los estudiantes, no reflejan la auténtica realidad de cómo reaccionarían ante un encuentro con interlocutores de otros contextos (Zhou, 2011). De todos modos, la evaluación de la CI es compleja pero también necesaria (Dervin (2010). Es por tanto necesario seguir experimentando en el diseño de instrumentos eficaces que propicien un alto nivel de confiabilidad y adaptados a los contextos donde se pretenden aplicar (Sercu, 2004).



## 2.8 RESUMEN

En este capítulo se ha presentado un análisis de la literatura científica relacionada con la enseñanza de LE, la conexión entre lengua y cultura, las teorías sobre la CI y su aplicación en el ALE.

Para empezar, hemos hablado sobre los **métodos y enfoques par la enseñanza de una LE**. Los métodos Gramática-Traducción, Directo, Audiolingual y Situacional sentaron las primeras bases sobre cómo enseñar una LE, obviando, eso sí, el papel de la interacción intercultural. Como reacción a estos métodos, lingüistas y pedagogos empezaron a desarrollar una metodología que propiciara el desarrollo de la CC. Así, en los años 70 se empezó hablar del Enfoque Comunicativo como la forma eficaz de enseñar una LE y se desarrollaron las primeras metodologías comunicativas en relación con la atención a la afectividad del estudiante. Este enfoque parte de la idea de que lengua y cultura pueden fusionarse para desarrollar las destrezas productivas y receptivas por medio de estrategias pedagógicas en el ALE.

Por otro lado, en el apartado relacionado con el **desarrollo de la CC en el ALE** se ha realizado un análisis de cómo dar una clase de LE para luego describir las destrezas comunicativas de interacción, mediación, lectura, escritura, escucha y habla. En la actualidad, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua o CLT sigue siendo el enfoque con más predicamento en el ALE, desarrollándose a través de metodologías como ABT y AICLE como

medios para lograr que un estudiante alcance los estándares propuestos por el MCERL, y crear espacios de mediación intercultural, empatía y respeto hacia la C2 y la C3.

En el año 2017, el MCERL reformuló la descripción de las destrezas que los docentes deben desarrollar en sus estudiantes. Las conocidas destrezas productivas y receptivas forman ahora parte claramente de las destrezas de interacción y de mediación. Todas ellas contribuyen a construir el discurso de los interlocutores en términos interculturales: ayudan a la aclaración de formas léxicas y gramaticales, al esclarecimiento de estereotipos formados por la mala interpretación de un discurso o un escrito y de choques culturales. Las destrezas productivas y receptivas están vinculadas entre sí, al igual que las de mediación e interacción, y así se presentan en el aula. A este proceso se le conoce como integración de destrezas y en la actualidad es común verlo en el ALE. No obstante, el tratamiento de cada destreza puede analizarse por separado, como hemos hecho en 2.3.

En el apartado relacionado con la **enseñanza de la cultura y su relación con la lengua** se detalló la evolución que la cultura ha tenido en el ALE. Desde sus inicios, el tratamiento de la cultura se veía como un proceso de transmisión de información proveniente de otros países o regiones. No fue hasta la década de los 90 cuando se empezaron a realizar estudios científicos sobre cómo integrar lengua y cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a los flujos migratorios que experimentaba la sociedad, las relaciones comerciales, las relaciones internacionales entre países y organizaciones.

Estos cambios que experimentaba la sociedad conllevaron a establecer la diferencia entre “Cultura” con C mayúscula y “cultura” con c minúscula. La primera hace referencia a la cultura formal y visible, que para muchos es la civilización con sus diferentes manifestaciones como la geografía, la historia, sus símbolos patrios y las instituciones políticas. La segunda representa los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la L2, es decir, lo que no se puede ver a simple vista en una cultura. Por ello, se suele representar a la cultura en forma de un iceberg con pocas manifestaciones culturales visibles y una masa de manifestaciones culturales sumergidas y menos visibles.

En el apartado sobre el **origen, conceptualización y modelos de la CI** se han presentado una variedad de términos vinculados a la CI: interculturalidad, cultura, comunicación intercultural, pluringüismo y multilingüismo. Llama la atención la diversidad de conceptos que coinciden en expresar que la CI es un proceso de interacción entre personas cuyos contextos culturales son diferentes a pesar de compartir una misma lengua,

una lengua diferente o pertenecer a una misma región. A la CI también se la conoce como una competencia global necesaria entre los individuos para afrontar con respeto y tolerancia los encuentros interculturales.

En este capítulo también se han descrito los modelos teóricos más destacados que describen la CI: el modelo INCA ((Prechtel & Davidson, 2009), el MDSI de Bennett (1993), el modelo de CI de Deardorff (2006) y el modelo pedagógico cultural de Moran (2001). El **modelo de CCI de Byram** (1997), de especial importancia en este estudio, se enfoca en la pedagogía de la enseñanza de una LE. Para esto, Byram explica la CI junto con otros componentes considerados indispensables para un buen manejo de la interculturalidad: CL (el correcto uso de la lengua), competencia sociolingüística (el reconocimiento del contexto intercultural del hablante), y competencia discursiva (el manejo de las reglas discursivas que regulan la comunicación intercultural). Las competencias anteriormente descritas contribuyen al desarrollo de las dimensiones de conocimiento, actitudes, destrezas de interpretación y relación, destrezas de descubrimiento e interacción y conciencia crítica cultural.

Finalmente, en el apartado sobre **la CI en el ALE** se ha explicado el tratamiento de la interculturalidad partiendo de un enfoque pedagógico para la reflexión de la diversidad cultural que nos rodea. Para llevarlo a cabo, es necesario que el profesorado tenga una formación pedagógica-cultural desde el inicio de su carrera, para ser mediadores de conflictos, saber respetar la C1 y su identidad propia para luego compararlas con la C2 y la C3. Además, se han presentado formas de adaptar el currículo, de analizar el libro de texto, de tratar la interculturalidad mediante actividades de dramatización.

Todo este proceso debe culminar con la evaluación de la CI para determinar el grado de interculturalidad de los estudiantes, antes y/o después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, existen cuestionarios como el de Fantini y Tirmizi (2006) o el de Hammer et al. (2003) que miden el nivel de conocimiento, actitudes y destrezas interculturales. De todas formas, la evaluación del nivel de CI es compleja, y no existe el instrumento perfecto, pero la literatura científica resalta la necesidad de seguir indagando en ello.

## Capítulo III: Marco metodológico

---

Quien no ha investigado no tiene derecho a hablar.

Mao Tse Tung

### 3.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo encontraremos varios apartados donde se explica la metodología de esta tesis doctoral, que son: el problema de investigación, las preguntas y objetivos de investigación, el enfoque metodológico, el diseño metodológico, el contexto de la investigación, población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos y finalmente el procedimiento de triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

Para empezar, la primera sección hace referencia al problema de investigación (ver apartado 3.2), donde se expone de nuevo la importancia de desarrollar la CI, cómo se ha venido incluyendo en la enseñanza de una LE y cómo desarrollarla en los futuros profesionales. Además, se hace énfasis en los lineamientos expuestos por el MCERL para

desarrollar la interculturalidad en el ALE a través del modelo de CI desarrollado por Byram (1997).

Seguidamente podremos encontrar las preguntas de investigación cuantitativas y cualitativas (ver apartado 3.3) que surgieron de la problemática expuesta en la sección 3.2. Adicionalmente, las preguntas de investigación ayudaron a plantear el objetivo general, el cual consistió en diagnosticar la CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 (Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas) de Ecuador. De este objetivo emergieron cuatro objetivos específicos relacionados con la evaluación del nivel de la CI de los docentes de inglés, la manera en que los profesores conceptualizan la CI, los contenidos y objetivos que incluyen para desarrollar la CI y el tipo de metodología didáctica que se aplica en el ALE.

Con respecto al enfoque metodológico (ver sección 3.4) se explicará el motivo por el cual fue escogido el EMC para este estudio. En primer lugar, se atenderá a los antecedentes de esta tendencia investigativa, sus orígenes, y algunos de los representantes que han contribuido al desarrollo del EM. En segundo lugar, encontraremos la conceptualización de este enfoque y la diversidad de denominaciones que ha recibido por parte de diferentes autores. En tercer lugar, se enfatizan los rasgos distintivos del EMC para entender cómo debe de formularse una pregunta de investigación, la triangulación como técnica para darle respuesta a las preguntas y los diseños cualitativos o cuantitativos que pueden escogerse para diseñar una investigación mixta.

En cuanto al diseño metodológico (ver sección 3.5) encontraremos el proceso de aplicación del diseño convergente del EMC y la etnografía educativa. Por un lado, el diseño convergente ayudó a dirigir la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Por otro, la etnografía educativa permitió analizar el contexto socioeducativo de las universidades públicas de la Zona 4.

En la sección 3.6 podremos ver el contexto de la investigación donde se describen las universidades participantes. Además, en esta sección se verá un análisis de la muestra poblacional a través de gráficos estadísticos e información complementaria para describir la población en esta investigación.

El proceso y fases de la investigación están explicados en la sección 3.7 en tres subapartados: fase de trabajo de campo (3.7.2), fase analítica cuantitativa y cualitativa (3.7.3) y fase informativa (3.7.4). En cada uno de estos subapartados podremos leer cómo

empezó este estudio descriptivo de la CI, las teorías en que se fundamenta la investigación, las dificultades encontradas en el trabajo de campo, la manera en que fueron analizados los datos y la estructura del informe final.

Seguidamente, en la sección 3.8 están las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Para el apartado cuantitativo se escogió la encuesta y para el apartado cualitativo la entrevista y el análisis de contenido. Con la encuesta (ver apartado 3.8.1) se buscaba determinar estadísticamente el nivel de CI de los docentes de inglés, como también las prácticas de enseñanza cultural (PEC en adelante) que aplican en el ALE. La entrevista (ver apartado 3.8.3) administrada a los docentes tenía el propósito de detectar cómo el profesorado conceptualiza la interculturalidad, la forma en que dicen enseñar la CI – contenidos, estrategias, actividades, etc. – y la frecuencia e importancia de esta enseñanza. También, la técnica de análisis de contenido (ver apartado 3.8.4) fue escogida para analizar los programas de estudio de las diferentes universidades públicas de la Zona 4 y determinar si en ellos se incluyen temas – objetivos, contenidos, actividades de evaluación – relacionados con la CI.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se escogió el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS en adelante) para los datos cuantitativos y Atlas.ti para los datos cualitativos (ver apartados 3.8.2 y 3.8.5 respectivamente). Con el software SPSS se obtuvieron estadísticos descriptivos para determinar las frecuencias de las variables, la prueba ANOVA de un factor para determinar relaciones entre variables y la prueba *t-student* para comparar dos categorías dentro de un mismo grupo. En cuanto al software Atlas.ti, el análisis de los datos cualitativos provenientes de la entrevista semiestructurada y del análisis de contenido de los programas de estudio se realizó a través del proceso de la codificación para obtener las categorías y redes semánticas que llevarían a la discusión de los datos.

Finalmente, para la discusión de los resultados se seleccionó la triangulación metodológica con el propósito de relacionar los resultados provenientes de la encuesta, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido (ver apartado 3.8.6). La triangulación metodológica ayudó a contrastar los datos encontrados en cada una de las técnicas aplicadas, resaltando los más significativos de forma gráfica para comparar los hallazgos encontrados y así crear inferencias y darle respuesta a la pregunta de investigación mixta.

### 3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La sociedad del siglo XXI exige la formación de profesionales con diferentes competencias con el propósito de contribuir a su desarrollo. Entre ellas está el dominio de una LE, en este caso el inglés, que permita relacionarse con personas de otras regiones del mundo. El saber desenvolverse adecuadamente en contextos internacionales favorece el intercambio de información entre varias personas; además, permite conocer otros contextos culturales diferentes a los nuestros (Beacco et al., 2010). Por eso, en el proceso de aprendizaje de una LE el desarrollo de la CI es indispensable para facilitar el entendimiento y empatía con aquellas personas que hablan lenguas distintas a la nuestra y tienen diferentes rasgos culturales (Byram, 2000).

La CI permite a los profesionales mediar en situaciones interculturales, ya sean propias de su región o en contextos internacionales (Corbett, 2010). Por lo tanto, el rol de la CI es de vital importancia en un mundo cada vez más globalizado, en el que los ciudadanos de diferentes países viajan y se comunican entre sí con su lengua o con lenguas que no son las suyas por razones académicas, de estudio o turismo (Alonso Belmonte & Fernandez Agüero, 2015). Así, una persona interculturalmente competente consigue relacionarse fácilmente en otros contextos culturales, desarrollando y aplicando estrategias que ayudan a llevar comunicaciones enmarcadas en la tolerancia y empatía entre la C1, la C2 y la C3 (Byram & Phipps, 2007).



Byram y Gribko (2002) establecen que uno de los principales objetivos de la enseñanza de una LE es el de interactuar con hablantes de otros idiomas en términos de igualdad, y cuidar la propia identidad cultural, como también de los rasgos propios de la persona con la que estamos hablando. Sin embargo, parece que esto se ha conseguido parcialmente, debido a que la enseñanza de una LE ha tendido a centrarse en la imitación del modelo del hablante nativo de la lengua meta y se ha focalizado mayoritariamente en el desarrollo de la CL (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013).

Para subsanar esta situación, el MCERL estableció algunas directrices para la enseñanza de la LE, entre ellas, el desarrollo de las competencias generales que incluyen el conocimiento sociocultural del idioma y la conciencia intercultural para entender el “mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” (Consejo de Europa, 2002, p. 101). Además, el MCERL también contempla la competencia sociolingüística para abordar aspectos generales relacionados con el uso de la lengua en diferentes contextos y situaciones específicas. Según el MCERL, todas esas macro-competencias ayudan en el desarrollo de la CI, tomando como base pedagógica el Enfoque Comunicativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas productivas y receptivas y el modelo de CI de Michael Byram (1997). Con esto, los autores del MCERL quieren dar a conocer que el papel de la enseñanza de lenguas modernas no consiste solo en ayudar al entendimiento de la lengua en sí, sino también en fomentar el respeto por la identidad y la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional efectiva que brinde la oportunidad de conocer diferentes rasgos culturales de las personas que hablan un lenguaje igual o distinto al nuestro (Consejo de Europa, 2002).

A pesar de la propuesta del MCERL, es poco lo que se ha venido haciendo en el ALE con respecto al desarrollo explícito de la CI (Sercu, 2007). A esto se suma que, en algunos casos, los textos utilizados para la enseñanza del idioma inglés en el ALE no representan esta lengua como idioma internacional (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2015). Es decir, los contenidos de estos libros se focalizan en la información cultural de los países de habla inglesa (*inner circle countries*) sin incluir a las culturas de los países donde el inglés es hablado como L2 o lengua franca (*outer circle countries*) y de aquellos donde este idioma es considerado como LE (*expanding circle countries*) (Kachru et al., 2006).

En el contexto internacional, los estudios relacionados con el desarrollo de la CI resaltan el impacto positivo que genera el tratar temas interculturales en el aula (Toyoda,

2016), en la tolerancia y la armonía colectiva (Odağ et al., 2016), en las habilidades de aprendizaje cultural (Corbett, 2003; Sercu & Bandura, 2005), en la negociación intercultural en el aula (Harbon & Moloney, 2013) e incluso en el establecimiento de roles de liderazgo en varios grupos (Dimitrov et al., 2014). Estos trabajos sugieren que la transferencia de habilidades interculturales a otros campos del conocimiento ayudan al desarrollo de la CI (Jin, 2015) y de otras competencias.

Por otro lado, en el contexto Sudamericano, el trabajo con la interculturalidad está enfocado en aspectos antropológicos propios de las diferentes manifestaciones culturales de las distintas nacionalidades indígenas de la región sur de América (Walsh, 2007). Los estudios relacionados con la interculturalidad se centran en aspectos ideológicos, en la educación intercultural indígena (Gomes, 2010), la migración y los derechos humanos desde una perspectiva intercultural (Fornet-Betancourt, 2009). Asimismo, interesan el desarrollo social y cultural (Torre, 2006) y las políticas culturales e interculturales y educativas (Puente Hernández, 2003). Estos estudios están orientados al respeto por la diversidad cultural, los deberes y los derechos de los grupos étnicos, haciendo referencia a la consolidación de la cultura regional como ente representativo del país. Sin embargo, no existe una tradición investigadora en relación con la CI en contextos de enseñanza de una LE.

Con estos antecedentes, este estudio descriptivo de la CI busca conocer el grado de interculturalidad del profesorado universitario de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador y las prácticas pedagógicas aplicadas en el ALE para desarrollar en los estudiantes la CI, basándose en las dimensiones expuestas por Byram y apoyadas por el MCERL para la enseñanza-aprendizaje de inglés. Se pretende con ello cubrir una necesidad detectada para el contexto ecuatoriano y contribuir a la definición de buenas prácticas en este entorno.

### 3.3 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se plantearon varias preguntas de investigación, las cuales fueron clasificadas en cuantitativas (relacionadas con el propósito

de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador) y cualitativas (en función de la entrevista a docentes y del análisis de contenido a los programas de estudio) siguiendo los lineamientos del EM. Estas preguntas se pueden ver en la tabla 3.1 a continuación:

TABLA 3.1: PREGUNTAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas cuantitativas
¿Cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador?
¿Cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?
Preguntas cualitativas
¿Cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés?
¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?
¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?
¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio?
¿Qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés?

Fuente: elaboración propia

De las preguntas de investigación cuantitativas y cualitativas nace la pregunta de investigación mixta para delimitar hasta donde llegó la investigación y contribuir a la discusión de los resultados (ver tabla 3.2).

TABLA 3.2: PREGUNTA MIXTA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta mixta
¿De qué forma definen la CI de los docentes de inglés sus creencias, prácticas pedagógicas, sus objetivos y contenidos relacionados con la cultura de otros países y de la cultura ecuatoriana?

Fuente: elaboración propia

Todos estos interrogantes ayudaron a plantear los objetivos generales y específicos con la finalidad de realizar el estudio descriptivo de las CI en los docentes de inglés de la Zona 4 en Ecuador. De esta manera, como objetivo general se formuló:

→ Diagnosticar la CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 (Manabí- Santo Domingo de los Tsáchilas) de Ecuador.

Para profundizar en la problemática a investigar, se plantearon los cuatro objetivos específicos que se detallan a continuación:

→ Evaluar el nivel de CI de los docentes de inglés.

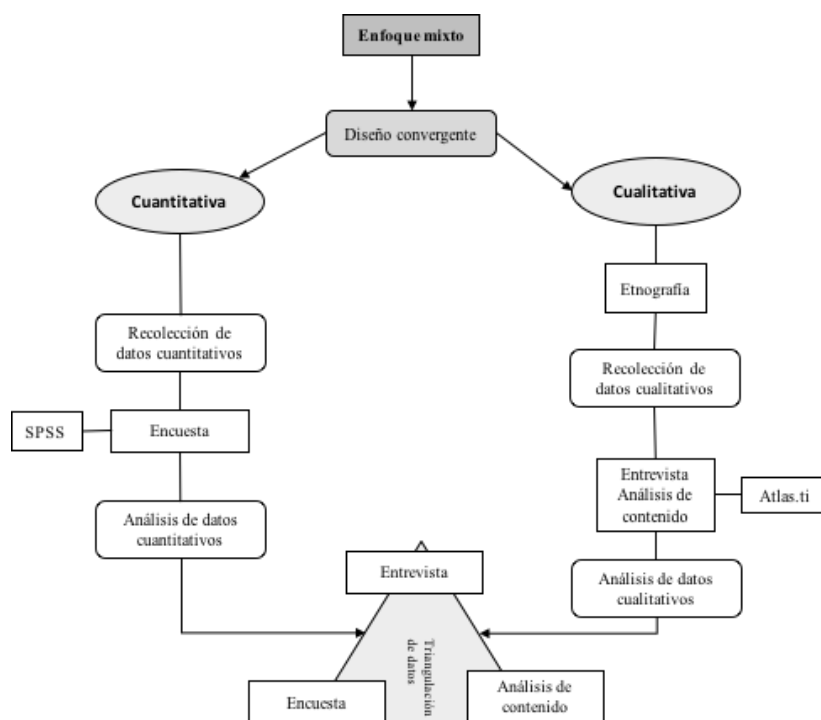
- Analizar cómo los docentes de inglés conceptualizan la CI.
- Determinar si en las clases de inglés los docentes incluyen objetivos y contenidos interculturales para desarrollar la CI en los estudiantes y de qué forma.
- Examinar el tipo de metodología didáctica que los docentes de inglés aplican en clase para desarrollar la CI.

### 3.4 ENFOQUE METODOLÓGICO

En este apartado encontraremos un resumen del enfoque metodológico escogido para esta tesis doctoral. Como podemos ver en la figura 3.1, este estudio descriptivo de la CI tiene como base metodológica el EM (el cual será explicado en el apartado 3.4.1), basándose en los lineamientos expuestos por Creswell (2014). Además, se basa en el diseño convergente con dos partes – cualitativa y cuantitativa – que se unen en la triangulación de datos mediante la entrevista, la encuesta y el análisis de contenido (figura 3.1). Expertos en el área de la CI como Deardorff (2006), Fantini (2009) y Behrnd y Porzelt (2012) señalan que este enfoque de investigación es el más recomendado para realizar investigaciones interculturales debido a que se pueden emplear diferentes métodos (cualitativos y cuantitativos), técnicas de recolección de datos y formas de triangulación para darle más validez a la investigación y poder analizar con mayor precisión la CI de un grupo de personas.

Como se acaba de mencionar, el EM comprende aspectos cuantitativos y cualitativos dentro de una investigación. Con el apartado cuantitativo se pudieron determinar las creencias y prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario de inglés, como también conocer su grado de CI desde el punto de vista estadístico descriptivo e inferencial. Por otro lado, el apartado cualitativo permitió analizar profundamente cómo desarrolla el profesorado de inglés la CI en el ALE, las estrategias pedagógicas, los temas relacionados con la C1 y la C2 y los contenidos de los programas de estudio basados en los materiales utilizados por el docente.

FIGURA 3.1: DISEÑO METODOLÓGICO DE ESTE ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA CI DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4 DE ECUADOR



Fuente: elaboración propia

Para aplicar el EM, el investigador debe de seleccionar un diseño cuantitativo o cualitativo que permita explicar los resultados obtenidos desde una visión estadístico-inferencial o narrativa, dándole mayor protagonismo al apartado cualitativo o el apartado cuantitativo según las necesidades del estudio que está realizando<sup>18</sup>. El diseño escogido para este estudio fue el etnográfico-educativo, el cual veremos más adelante en la sección 3.5.2. Este diseño describe los contextos educativos y culturales que rodean a un determinado lugar. Además permite conocer el entorno educativo a través de visitas y análisis de documentos, como también estar en contacto con los actores clave de la investigación (Álvarez, 2008). En particular, la etnografía educativa facilita la comprensión de la dinámica escolar para mejorar la práctica docente y sugerir alternativas teóricas-prácticas y que conlleven una mejor intervención pedagógica (Álvarez, 2008).

<sup>18</sup> En concreto, el investigador debe de escoger un tipo de diseño mixto: el cualitativo mixto o el cuantitativo mixto. En ambos casos se incluye datos estadísticos y datos narrativos y visuales. Sin embargo, en el diseño mixto cualitativo, el mayor peso de la investigación estará en el apartado cualitativo, mientras que en el enfoque mixto cuantitativo tendrá mayor protagonismo el apartado cuantitativo (Hernández et al., 2010).

Como veremos más adelante (secciones 3.8.3 y 3.8.4) los instrumentos de recolección de datos para el apartado cualitativo fueron las técnicas de la entrevista semiestructura (para los docentes de inglés) y el análisis de contenido (para los programas de estudio). Los datos obtenidos de dichas técnicas fueron analizados por medio de la codificación desarrollada por Saldaña (2009), quien se basa en la teoría fundamenta expuesta por Strauss y Corbin (2002) y través del software informático *Atlas.ti*, versión 8. Con respecto al apartado cuantitativo, se aplicó la técnica de la encuesta (ver sección 3.8.1). Los datos provenientes de esta técnica fueron analizados con el software estadístico SPSS, versión 23. Con este software se pudieron obtener los estadísticos descriptivos y las frecuencias de cada una de las variables de la encuesta, como también las pruebas ANOVA de un factor para determinar si había resultados estadísticamente significativos entre variables y *t-student* para comparar las medidas de dos grupos de caso (Bryman, 2004; Pardo et al., 2009).

Finalmente, en la discusión de los resultados se escogió la técnica de la triangulación metodológica (ver sección 3.8.6) para obtener inferencias y contrastar las preguntas y objetivos planteados en esta investigación para su posterior comprobación.

### 3.4.1 Enfoque mixto de investigación

---

El EM representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Fernández & Baptista, 2014, p. 534). Así, la aplicación de diferentes técnicas de recolección de datos y el análisis de estos dan como producto final inferencias sobre el fenómeno bajo estudio, y un mayor entendimiento de éste.

En los últimos años, la conceptualización del EM ha sido objeto de frecuente discusión y se ha podido percibir la relevancia que tiene en el campo de la investigación (Creswell, 2010; Niglas, 2010). De hecho, algunos autores reconocen este enfoque como la tercera tendencia en investigación debido a que aporta rigor científico en la combinación de datos cualitativos y cuantitativos (Creswell, 2013; Fernández & Baptista, 2014; Morgan, 2014). Asimismo, en la actualidad sigue matizándose gracias a los aportes de varios autores, entre

ellos Creswell (2014) y Teddlie y Tashakkori (2009), que ven en él una manera de unir las fortalezas de los métodos tradicionales de investigación. A continuación, se presentará un análisis del EM, que atiende en concreto a tres aspectos: los antecedentes, la conceptualización y los rasgos distintivos de este enfoque de investigación.

#### 3.4.1.1 Antecedentes del enfoque mixto

Para empezar, el EM nace como resultado de la necesidad de enfrentar la complejidad de los problemas de investigación (Hernández et al., 2010), mediante la fusión de diferentes técnicas, instrumentos y diseños de investigación. Sus orígenes datan de los años 1970 cuando Sieber (1973; en Creswell, 2005) propuso la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas en un estudio de caso, y a pesar de las críticas comenzó a utilizar dichos métodos de forma combinada. Además, Trend (1979) hizo un llamamiento para invitar a los científicos en el área de las Ciencias Sociales a combinar datos cuantitativos y cualitativos como una nueva forma de investigación a finales de los años ochenta. A esto se sumó la iniciativa de Jick (1979) de describir por primera vez los aspectos básicos de los diseños mixtos, entre ellos la triangulación de datos como una forma de analizar y entender los datos provenientes de los métodos cualitativos y cuantitativos a través de inferencias (Fernández & Baptista, 2014).

La combinación de técnicas de los métodos cualitativos y cuantitativos generó discrepancias entre la comunidad científica, llegando a entenderse por algunos como un proceso poco fiable para generar nuevos conocimientos (Hernández et al., 2010). Al parecer, el principal motivo para desconfiar del EM era la predominante influencia que ejercía el método cuantitativo, siendo en ese entonces el más confiable para desarrollar investigaciones científicas (Hernández et al., 2008; Morgan, 2014; Teddlie & Tashakkori, 2009).

En los años siguientes, la aceptación de la investigación mixta como tercera tendencia investigativa fue tomando espacio a nivel global (Teddlie & Tashakkori, 2009). De ahí que fuera institucionalizada en los países anglosajones, desde donde se empezaron a delinear las directrices para su aplicación (Fernández & Baptista, 2014). Igualmente, para la comunidad hispanohablante, las aportaciones para desarrollar este enfoque investigativo vinieron de la mano de Hernández, Fernández y Baptista (2008, 2010, 2014). De este modo,

el EM empezó a tomar fuerza en el área de las Ciencias Humanísticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud.

En concreto, la evolución del EM vino de la mano de varios autores, los cuales han venido analizando diferentes temáticas en torno a esta modalidad de investigación. Así pues, entre estos temas resaltan: la fundamentación de los métodos mixtos de investigación (Tashakkori & Teddlie, 2003, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2009), los principios y procedimientos del método mixto (Morse & Niehaus, 2009), las teorías y prácticas del método mixto (Hesse-Biber, 2010), y los procesos de la investigación mixta (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Fernández, & Baptista, 2014).

A esto se suma la producción científica del psicólogo John Creswell (2005; 2007; 2008; 2013; 2014; 2015) quien lleva más de dos décadas contribuyendo al desarrollo del EM en el área de las Ciencias Humanísticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Su numerosas obras – entre las que destacan sus publicaciones sobre los enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos de la investigación (2003, 2009, 2010, 2014), los principios básicos del EM (2015), y la fundación del *Journal of Mixed Methods Research* – han impulsado en los últimos años un gran desarrollo de este enfoque.

En el campo de la EILE, la investigación mixta ha tenido un gran protagonismo. Así, resaltan los estudios de: Zhou (2011), *A study of Chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching*; Boye (2016), *Intercultural Communicative Competence and short stays abroad: Perceptions of development*; Chen (2008), *A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction*; Kerkhoff (2017), *Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale*; Deardorff (2006), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*; y Pieski (2011), *Developing intercultural sensitivity through immersion experiences in unfamiliar cultural milieux: Implications for teacher education and professional development*.

#### 3.4.1.2 Conceptualización del enfoque mixto

El EM une los enfoques cualitativos y cuantitativos en un solo estudio con el fin de obtener una radiografía más profunda del problema investigado (Hernández et al., 2010; Teddlie & Tashakkori, 2009). A este respecto, Creswell (2015, p. 1) señala que el EM es:



...an approach to research in the social, behavioural, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both set of data to understand research problems<sup>19</sup>.

Más concretamente, el EM combina el análisis de datos numéricos y cualitativos con el propósito de profundizar y entender el problema que se está investigando desde una visión más completa a través de la recolección de datos de ambos métodos (Johnson & Gray, 2010). De igual forma, el EM favorece la deducción de inferencias de los datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, estableciendo la veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la triangulación (Burke et al., 2007; Creswell, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2009). Además de la triangulación, Hernández (2010) señala que con este enfoque se pueden aplicar otras formas de comprobación de resultados cualitativos y cuantitativos, entre ellos: la compensación, la complementación, la multiplicidad y la credibilidad de los resultados numéricos y cualitativos.

Entre los diferentes términos que se han empleado para nombrar el EM destacan: la investigación integrativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), la investigación multimétodos (Verd & Lòpez, 2008; Hunter & Brever, 2003), los estudios de triangulación (Sandelowski, 2003), el enfoque mixto (Creswell, 2010, 2014), y el método mixto (Hernández et al., 2010; Johnson & Gray, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2009). En realidad, la denominación de esta tendencia investigativa depende del autor que reflexione sobre su aplicación y procedimiento en el campo de la investigación.

#### 3.4.1.3 Rasgos distintivos del enfoque mixto

Durante varios años, el EM ha evolucionado con rasgos propios que lo hacen distinto de los métodos cualitativos y cuantitativos. La aportación de autores como Teddlie y Tashakkori (2009) y Creswell (2014) permitieron establecer bases firmes para determinar las cualidades que debe tener este enfoque investigativo.

---

<sup>19</sup> *Traducción del autor: un enfoque de la investigación en las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud en el que el investigador reúne datos tanto cuantitativos (cerrados) como cualitativos (abiertos), integra los dos y llega a interpretaciones basadas en las fortalezas de ambas metodologías para entender los problemas de investigación.*

Como se ha dicho anteriormente, una de las principales diferencias entre el EM y los enfoques tradicionales de investigación es que el EM permite la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos para darle respuesta a las preguntas investigativas y a los objetivos (Creswell, 2015).

Otro rasgo distintivo del EM son las preguntas de investigación, las cuales están formadas por tres elementos clave: el *área de contenido*, el *propósito del estudio* y las *preguntas de investigación mixta* (Plano Clark & Badiie, 2010). En relación con el *área de contenido*, éste enuncia el problema a investigar y la explicación de la problemática. El *propósito del estudio* describe los objetivos cualitativos y cuantitativos y las técnicas e instrumentos a usar. Por último, las *preguntas de investigación mixta* contendrán en su redacción acciones que involucren aspectos cuantitativos y cualitativos (Teddle & Tashakkori, 2009). Con estos elementos, las preguntas mixtas favorecen la conexión entre el propósito de estudio, la metodología aplicada y los resultados obtenidos (Tashakkori & Creswell, 2007).

Por último, una característica muy concreta del EM es que, luego de haber escogido el diseño para la recolección de los datos, el investigador debe decidir si la investigación tendrá más peso cuantitativo o cualitativo (Hesse-Biber, 2010). Así, el investigador debe elegir un diseño cualitativo (estudio de caso, teoría fundamentada, etnografía, investigación narrativa, entre otros) o cuantitativo (experimental, cuasi-experimental, encuesta, entre otros) con el propósito de guiar paso a paso el estudio que está realizando para luego comprobar las preguntas cuantitativas y cualitativas (Creswell, 2014; Morgan, 2014). Esto dependerá del tipo de investigación, del contexto a investigar y de las técnicas e instrumentos seleccionados. Como se explica a continuación, la metodología de esta tesis doctoral se denomina EMC con diseño etnográfico-educativo.

### 3.5 DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado encontraremos dos secciones: en primer lugar, la explicación del diseño convergente escogido para esta tesis doctoral. En segundo lugar, la etnografía educativa y el motivo por el cual fue elegida para analizar y presentar los resultados.

### 3.5.1 El diseño convergente en la investigación mixta

---

El diseño convergente se conceptualizó inicialmente como “a ‘triangulation’ design where the two different methods were used to obtain triangulated results about a single topic”<sup>20</sup> (Creswell & Plano Clark, 2011, p. 77). Desde sus inicios en la década de 1970, este diseño ha pasado por muchos nombres, incluyendo: la triangulación simultánea (Morse, 1991), el estudio paralelo (Tashakkori & Teddlie, 1998), el modelo de convergencia (Creswell, 1999) y la triangulación concurrente (Creswell et al., 2003). Independientemente del nombre, el diseño convergente ocurre cuando el investigador reúne y analiza datos cuantitativos y cualitativos paralelamente durante la misma fase del proceso de investigación y luego los une para tener una visión global de problema que se está investigando. Este diseño es uno de los más conocidos en el EM y uno de los más aplicados en el área de las Ciencias Sociales, Ciencias Humanísticas y Ciencias de la Salud (Creswell & Plano Clark, 2011).

El propósito del diseño convergente es fusionar los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos de un mismo estudio (Creswell, 2015). Al respecto, Patton (1990) señala que la intención de usar este diseño es reunir las fortalezas y las debilidades de los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos con relación a tamaño de muestra poblacional, tiempo de estancia en el contexto de la investigación y profundidad que se quiere dar al tema que se está investigando. Además, este diseño se usa cuando el investigador quiere triangular los métodos directamente para comparar y contrastar los resultados estadísticos cuantitativos con los hallazgos cualitativos para sintetizar ambos resultados a través de inferencias (Creswell & Plano Clark, 2011).

Por otro lado, Creswell y Plano Clark (2011) establecen que el diseño convergente tiene un sentido intuitivo para cualquier investigación debido al fácil procedimiento que tiene para recolectar datos, razón por la cual es uno de los más usados por los investigadores noveles dentro del EM. También añaden que el diseño convergente es eficiente ya que ayuda a recopilar ambos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos) durante una misma fase de la investigación más o menos al mismo tiempo. Cada tipo de datos se

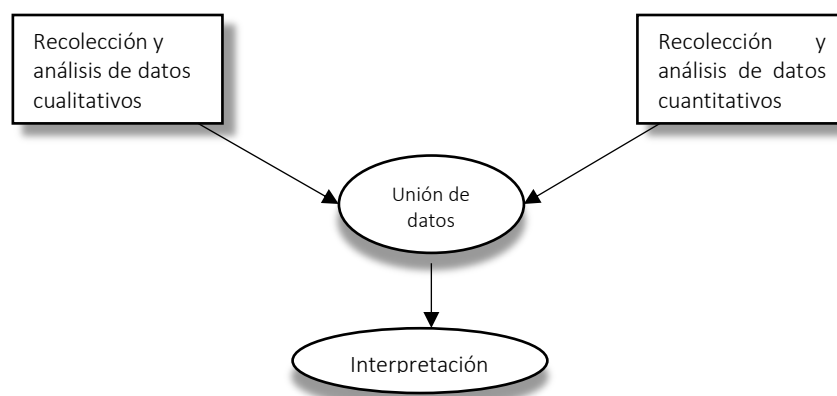
---

<sup>20</sup> Traducción del autor: un diseño de “triangulación” donde los dos métodos diferentes se utilizaron para obtener resultados triangulados sobre un tema único.

puede recoger y analizar por separado e independientemente, utilizando las técnicas tradicionalmente asociadas con cada uno de ellos. Por último, este diseño se presta a la investigación en equipo, incluyendo personas con experiencia tanto en metodología cuantitativa como en metodología cualitativa (Hernández et al., 2010).

A continuación, presentamos un diagrama de flujos (ver figura 3.2) donde podremos ver los pasos que el investigador debe seguir para aplicar el diseño convergente. Primero, el investigador recopila datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema de interés. En este caso, los datos cuantitativos se recogieron mediante la encuesta y los cualitativos a través de las entrevistas y el análisis de contenido. Estos dos tipos de recopilación de datos son concurrentes pero separados, es decir, uno no depende de los resultados del otro.

FIGURA 3.2: DISEÑO CONVERGENTE



Fuente: traducido y adaptado de Creswell (2014, p. 37)

En segundo lugar, el investigador analiza los datos por separado e independientemente el uno del otro utilizando procedimientos analíticos cuantitativos y cualitativos. Por ejemplo, para esta investigación se aplicó estadística descriptiva e inferencial a los resultados de la encuesta con el programa SPSS; y para la parte cualitativa se siguió el proceso de codificación basada en la teoría fundamentada para analizar la entrevista aplicada a los docentes de inglés y el análisis de contenido a los programas de estudio. El tercer paso consiste en unir los datos, realizar un análisis de exhaustivo de los hechos más importantes encontrados en los datos y resaltar la información más importante. Finalmente, el investigador interpreta hasta qué punto y de qué manera los resultados convergen, divergen unos de otros, se relacionan entre sí o se combinan para crear una

mejor comprensión en respuesta al propósito general del estudio (Creswell & Plano Clark, 2011).

### 3.5.2 La etnografía educativa

---

Como se ha mencionado en el anterior apartado, este estudio descriptivo de la CI tiene como metodología de investigación el EM, y pone un mayor peso en el apartado cualitativo, razón por la cual se ha escogido el diseño etnográfico educativo. A continuación, presentamos la conceptualización, orígenes y características de la etnografía para luego explicar la etnografía educativa y los pasos que se dieron para entender el contexto socioeducativo de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador.

García (2003, p. 74) define la etnografía como:

...un método de investigación ligado al paradigma cualitativo que se dirige al estudio en profundidad de una unidad social determinada (por ejemplo: grupos étnicos, grupos de trabajo, una comunidad, una institución educativa) en sus manifestaciones y comportamientos culturales, formas de vida y estructuras sociales subyacentes.

En otras palabras, la etnografía es un proceso por el cual se observan y comprenden los aspectos culturales de un grupo social (Tójar, 2006). El campo de acción de este método puede ser muy amplio y puede abarcar hechos históricos, geográficos, educativos, políticos y culturales de un determinado régimen social (Hernández et al., 2010). En definitiva, la etnografía es una forma de estudiar la vida humana (Goetz & LeCompte, 1988). Ballester (2001) sostiene que la etnografía es muy útil para realizar investigaciones empíricas en contextos limitados, donde la presencia del investigador está acotada en tiempo y espacio por la comunidad donde va a realizar la investigación.

Los orígenes de la etnografía datan de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, a raíz de los estudios antropológicos culturales realizados en Reino Unido en 1922 y de las investigaciones aplicadas en el desarrollo de la Sociología en la Universidad de Chicago

(León & Montero, 2015), unos con observación participante y las otras con entrevista exploratoria. Desde entonces, este diseño cualitativo ha sido aplicado en diferentes áreas del conocimiento debido a las ventajas que presenta para el investigador al estar en contacto directo con la población objeto de estudio (Cohen & Manion, 2002; Cohen et al., 2011).

La etnografía es uno de los modelos de exploración y descripción más utilizados por los científicos sociales para la observación del comportamiento humano (Creswell, 2013; Goetz & LeCompte, 1988). Este diseño se caracteriza por estudiar muy de cerca un determinado grupo social con el propósito de conocer su dinámica, comportamiento y conflicto (Nieto & Rodrigo, 2010; Yini & Urbano, 2014). Además, Cardona (2002, p. 168) dice que este diseño “se centra en el estudio de la realidad fenomenológica de los individuos, en el estudio de su comportamiento en los lugares de ocurrencia natural, y en el contexto general que los envuelve”.

Como parte de la evolución que tuvo la etnografía desde sus inicios y su aplicación a diferentes áreas del conocimiento, nace la etnografía educativa, aplicada como su nombre indica al campo de las investigaciones en Ciencias de la Educación. La etnografía educativa se caracteriza por ser un diseño cualitativo descriptivo (Creswell, 2013). Este diseño busca indagar situaciones de comportamiento, relaciones, conflictos y rasgos propios de un contexto cultural educativo determinado (Nieto & Rodrigo, 2010; Yini & Urbano, 2014). Además, la etnografía educativa permite a la comunidad científica conocer cómo un determinado grupo de personas de diferentes contextos sociocultural convive y acopla sus costumbres, tradiciones y formas de vivir a los cambios vertiginosos en los que viven actualmente las sociedades en general (Yini & Urbano, 2014).

La etnografía educativa tiene entre sus técnicas de recogida de datos la observación participante, la cual ha sido una de las más empleadas en este diseño de investigación (León & Montero, 2015). Además, como señala Wolcott (2008), el etnógrafo no solo mira y pregunta por los hechos que ocurren en un determinado contexto; también examina las características del grupo en estudio por medio de los productos realizados por los participantes, por ejemplo, los documentos escritos, entre ellos los reglamentos, las planificaciones, las actas de reuniones y los memorandos; Esta técnica se conoce como “análisis de contenido”, el cual puede reemplazar a la observación en contextos donde no es posible acceder a la observación de las clases en instituciones educativas (Silverman,

2006). Además, la etnografía se vale de la entrevista para conocer en profundidad la opinión de los participantes clave (Kvale, 2011), de los grupos focales para conocer los procesos de interacción entre grupos culturales (Barbour, 2013), y de los relatos de vida como forma de conocer históricamente la evolución de un problema para una determinada persona o actor clave dentro de la investigación (Kornblit, 2004).

En el campo educativo los procedimientos etnográficos se han adaptado para entender profundamente las prácticas docentes, los recursos didácticos y la aplicación de nuevas teorías pedagógicas por parte del profesorado en el aula (Goetz & LeCompte, 1988; Sabiron Sierra, 2007). Además, este diseño ayuda a esclarecer varios temas en el campo de la educación, entre ellos: la concepción de las prácticas pedagógicas de las instituciones en zonas de alta vulnerabilidad, el impacto que genera la formación de los profesionales de una determinada institución educativa y las causas de abandono escolar (Sabiron Sierra, 2007; Woods, 1987). También, la etnografía ayuda a profundizar en estudios culturales multiétnicos educativos de un determinado contexto, así como también a medir el grado de conciencia intercultural y la mediación entre varias culturas (Creswell, 2013; Fantini & Tirmizi, 2006).

Diversos estudios realizados con el diseño etnográfico educativo ponen de manifiesto la relevancia de la etnografía en el campo de las Ciencias de la Educación. Así, entre ellos destacan: Antonilez Dominguez (2013), *Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*; Delmastro (2005), *El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: Perspectivas del docente*; Fernández-Agüero (2009), *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: Aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*.

Con estos antecedentes podemos decir que, para diagnosticar la CI del profesorado de inglés y su desarrollo en el ALE, se escogió el diseño etnográfico educativo, con la finalidad de entender el contexto socioeducativo de los docentes universitarios que enseñan este idioma en la Zona 4 de Ecuador y complementar el diseño concurrente de esta investigación mixta. Para llevar a cabo la aplicación del diseño etnográfico educativo fueron necesarios los siguientes pasos: (1) selección del diseño de investigación, (2) análisis del contexto socioeducativo y las teorías que fundamentan el problema a investigar, (3) selección de las técnicas de recolección de datos, (4) selección de informantes, y (5) cálculo de la duración de la estancia de la investigación de campo (Angrosino, 2012; Wolcott, 2008).

Como se explicó al inicio de esta sección, en cuanto a la selección del diseño se escogió el mixto-convergente apoyado de la etnografía aplicada a la educación debido a que facilita la descripción de contextos educativos y permite al investigador analizar más de cerca cómo los docentes de inglés conceptualizan y desarrollan en sus estudiantes la CI (Creswell, 2013). Como hemos dicho en el apartado 3.4.1, el EM une datos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio. Así, para esta investigación es necesario analizar estadísticamente los objetivos, contenidos, técnicas y actividades interculturales que aplican los docentes de inglés en el aula, como también medir el grado de interculturalidad de los participantes y contrastarlos con la información obtenida de las entrevistas y el análisis de contenido de los programas de estudio.

El contexto socioeducativo donde se realizó la investigación fueron las universidades públicas de la Zona 4 que comprende las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas (ver apartado 3.6.1). Para acceder a las universidades públicas fue necesario solicitar el permiso a los rectores para luego proceder a hablar con los directores de los Centros de Idiomas. Así, se pudo identificar a los informantes para posteriormente aplicar la encuesta y la entrevista. En total, se obtuvo una muestra poblacional de 68 personas quienes contestaron el cuestionario de la encuesta y luego 12 docentes escogidos aleatoriamente para las entrevistas. Además, también se contó con la ayuda de la directora de Cambridge University Press en Ecuador, Julie Watson, a quien se entrevistó para conocer su punto de vista con respecto a la CI en el aula de inglés como informante clave.

Este estudio descriptivo tiene como base teórica el modelo de CCI presentado por Byram (1997) en los años 90 y apoyado por el MCERL con el propósito de apoyar la enseñanza de lengua y cultura en el aula y que pudimos ver en el capítulo II del marco teórico. Tanto la encuesta (ver apartado 3.8.1) como la entrevista (ver apartado 3.8.3) aplicada a los docentes se basaron en el modelo de CCI de Byram. Este modelo ha sido también seguido por varios autores, entre ellos Fantini y Alvino (1995), Sercu (2007), Davcheva (2005) Liddicoat y Scarino (2013) y puesto en práctica a través de estudios por investigadores de diferentes contextos: Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2013), *Enseñar la competencia intercultural*; Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2015), *Practical proposals for the development of intercultural communicative competence in EFL: What textbooks won't tell you*; Toyoda (2016), *Intercultural knowledge, awareness and skills*



*observed in a foreign language classroom; Usó-Juan y Martínez (2008), Teaching Intercultural Communicative Competence through the four skills.*

Con respecto a la duración de la estancia para recolectar los datos fue necesario emplear cuatro meses. Los permisos para visitar las universidades públicas de la Zona 4 se demoraron alrededor de dos meses, por motivos de elección de nuevas autoridades y procesos de acreditación (ver apartado 3.7.2). Una vez obtenidos los permisos se procedió a visitar a los directivos para explicarles el propósito de la investigación, la manera en que se iba aplicar la encuesta y la entrevista a los profesores y el análisis de contenido a los programas de estudio. Siguiendo los lineamientos del diseño concurrente para la recolección de datos, tanto la encuesta como la entrevista y el análisis de contenido fueron aplicados simultáneamente, llevando alrededor de dos meses.

Además, el proceso de análisis de datos fue realizado a través de la estadística descriptiva e inferencial mediante el software SPSS (ver capítulo IV) y la codificación y categorización de los resultados cualitativos con el software Atlas.ti (ver capítulo V). Como se ha dicho al inicio de este capítulo, SPSS es uno de los programas estadísticos más utilizados en las Ciencias Sociales debido a las diferentes herramientas que tiene para hacer análisis estadístico descriptivo e inferencial. En cuanto al motivo por el cual se eligió el programa Atlas.ti para el análisis de los datos cualitativos, se escogió porque facilita la organización de la información proveniente de las diferentes técnicas de recolección de datos cualitativos, permite conectar los objetivos de la investigación con la información codificada y al final crear redes semánticas para posteriormente hacer el análisis de los resultados (ver apartado 3.8.5).

### 3.6 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, POBLACIÓN Y MUESTRA

Una vez descrito el diseño metodológico y su fundamentación científica pasamos a describir el contexto socioeducativo, la población y la muestra para este estudio descriptivo de la CI.

### 3.6.1 Contexto de la investigación

La Zona 4 comprende las provincias de Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas. Estas provincias tienen alrededor de un millón seiscientos mil habitantes según el último censo poblacional (Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censo, 2011). Esta zona se caracteriza por ser una de las más productivas en el área de la ganadería y agricultura en Ecuador. También, debido a sus atracciones naturales como cascadas, ríos, playas y su variedad gastronómica y cultural, está entre las más visitadas por turistas nacionales y extranjeros.

En el campo educativo, esta zona cuenta con cuatro universidades públicas: la Universidad Técnica de Manabí (UTM), la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) y la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López (ESPAM-MFL; ver tabla 3.3).

TABLA 3.3: UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4

Universidad	Población de docentes de inglés	Ciudad
Universidad Técnica de Manabí	53	Portoviejo, Bahía de Caráquez, Chone, Santa Ana
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	8	Manta, Bahía de Caráquez, Chone, El Carmen
Universidad Estatal de Sur de Manabí	22	Jipijapa
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	18	Calceta

Fuente: elaboración propia

La UTM es la más antigua de la provincia (60 años de creación) y es la primera universidad técnica de Ecuador. La sede de esta universidad se encuentra en Portoviejo, pero también tiene varias extensiones en otras ciudades de la provincia (ver tabla 3.3), creadas con el propósito de potenciar el sector agrícola y ganadero del norte y sur de la provincia. La UTM brinda la oportunidad de formar profesionales en el área de la economía, educación, humanidades y ciencias sociales, acuicultura y pesca, salud, ingeniería y agronomía. Desde el año 2014 cuenta con el Instituto de Lenguas, unidad académica encargada de gestionar las asignaturas de inglés, francés e italiano de las distintas titulaciones que oferta esta universidad. Este instituto tiene 53 docentes de inglés (ver tabla 3.3). Algunos de ellos debido a su preparación académica también imparten clases de otros idiomas como italiano y francés.

En segundo lugar, la ULEAM tiene 28 años de funcionamiento. Al igual que la UTM, esta institución de educación superior tiene varias extensiones en la provincia (ver tabla 3.3). Además de las áreas de salud, educación, ingeniería y economía, la ULEAM oferta titulaciones relacionadas con el turismo y la hostelería, comunicación social, psicología y derecho. La ULEAM no contaba hasta en el 2015 con un centro de idiomas o instituto de lenguas. En su lugar, la asignatura de inglés era directamente gestionada por las titulaciones de cada facultad. Debido a esto, para este estudio solo fue considerada la muestra de los docentes de inglés que daban clases en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En cuanto a la UNESUM tiene 17 años de creación. Entre las titulaciones que oferta la UNESUM están: salud, economía, ciencias técnicas y naturales. La UNESUM tiene entre su organización interna el Centro de Idiomas, que está encargado de administrar todo lo relacionado con las asignaturas de inglés y francés, teniendo en el 2015 un total de 23 docentes (ver tabla 3.3).

Finalmente, la ESPAM-MFL lleva 8 años en funcionamiento. Desde su inicio se ha venido caracterizando por la formación de profesionales en el área agropecuaria y de las ciencias ambientales. Al igual que la UNESUM, la ESPAM-MFL tiene un Centro de Idiomas. Con una población de 18 docentes (ver tabla 3.3), este Centro está encargado de la planificación y ejecución de las clases de inglés para las diferentes titulaciones que oferta esta institución de educación superior.

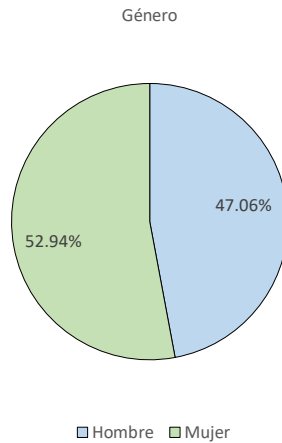
### 3.6.2 Población y muestra

---

La muestra poblacional de esta investigación fue escogida aleatoriamente. Para la encuesta estuvo determinada por la cantidad de docentes que contestaron el cuestionario, que fueron 68 de 101 profesores. Para la entrevista se escogieron 12 docentes quienes habían contestado el cuestionario y la representante de Cambridge University Press, sumando un total de 13 personas. El análisis de contenido también fue aleatorio, recolectando 16 programas de estudio de las universidades participantes en esta

investigación. A continuación, presentamos los resultados demográficos de los participantes en esta investigación.

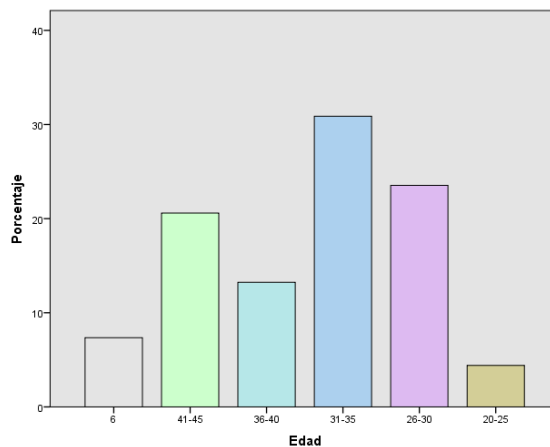
FIGURA 3.3: GÉNERO DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes de inglés

La figura 3.3 nos muestra que la mayoría de los participantes en este estudio descriptivo de la CI son mujeres, representando el 52.94% (N=36) de la muestra total. El 47.06% (N=32) restante son hombres.

FIGURA 3.4: EDAD DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



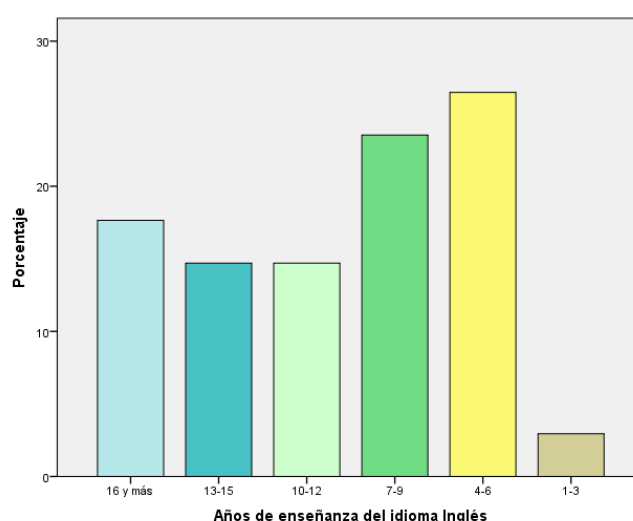
Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

Con respecto a la *edad*, en la figura 3.4 podemos ver que la mayoría de los participantes tienen entre 31-35 años, lo cual supone un porcentaje de 30.88% (N=21). Además, hay otros dos grupos de docentes numerosos cuyas edades están comprendidas

entre 26-30 años (23.53%, N=16), y 41-45 años (20.59%, N=14), siendo estos tres grupos los que engloban a tres cuartos de la población (ver figura 3.2). Además, el 13.2% (N=9) tiene entre 36-40 años, el 4.4% (N=3) entre 20-25 y más de 46 años tienen el 7.5% (N=5) de los participantes.

Con respecto a los *años de enseñanza de inglés*, los datos en la figura 3.5 demuestran que en su mayoría el profesorado encuestado lleva más de 3 años trabajando como docentes universitarios. Así podemos decir que el 2.94% (N=2) tiene 1-3 años de experiencia, el 26.47% (N=18) entre 4-6 años, el 23.53 (N=16) entre 7-9 años, el 14.7% (N=10) entre 10-12 años, otro 14.7% (N=10) 13-15 años y el 17.6% (N=12) más de 16 años de experiencia.

FIGURA 3.5: AÑOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



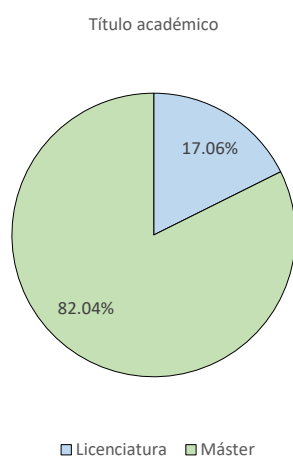
Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

Dentro del reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior que dicta el Consejo de Educación Superior (CES) de Ecuador, en el año 2012 se estableció que uno de los requisitos para ser docente de una universidad era tener dos años de experiencia como docente universitario. Por eso los docentes de las universidades participantes en esta investigación tienen al menos dos años de experiencia. Eso sí, la mayoría tiene una experiencia de entre 4 y 9 años.

En relación con la *formación académica*, el 17.6% (N=12) tiene el grado de licenciado, el 82.4% (N=56) posee el título de máster y hasta el año 2015 ninguno el de doctor (ver figura 3.6). Desde el año 2012, la normativa del CES establece que para ser docente

universitario el profesorado deberá tener el título de máster. Además, el CES también estipula que los profesores que no tengan el título de máster sólo podrán trabajar bajo la figura laboral de técnico docente, razón por la cual podemos ver un bajo porcentaje de docentes sin título de máster en la figura 3.6.

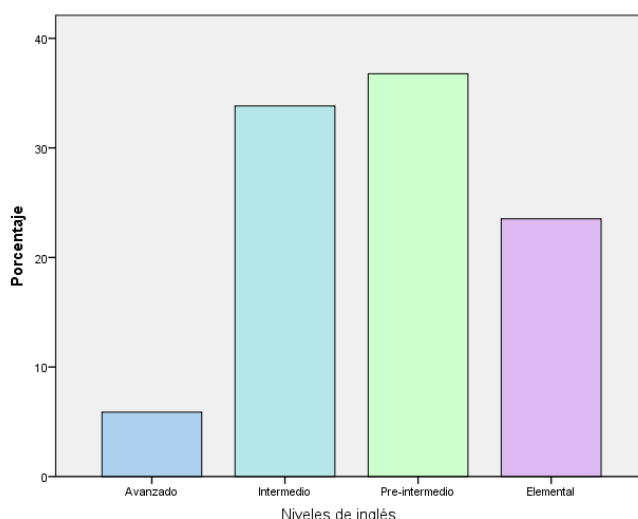
FIGURA 3.6: TÍTULO ACADÉMICO DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

En cuanto a los *niveles de inglés que enseñan* los profesores participantes, los datos reflejan que el 23.5% (N=16) del profesorado enseña inglés elemental, y que los niveles más frecuentes son pre-intermedio e intermedio con 36.8% (N=25) y 33.8% (N=23) respectivamente. Los niveles de inglés en cada universidad pública hasta el año 2015 variaban en función de la organización curricular de la carrera donde se impartía este idioma. Así, las carreras técnicas como comercio exterior (ULEAM, UNESUM), ingeniería en turismo (ULEAM, UNESUM y ESPAM) y secretariado bilingüe (ULEAM) ofrecen más niveles de inglés con relación a las otras carreras universitarias, de elemental a avanzado. Por eso, la gráfica de la figura 3.7 refleja que el 5.9% (N=4) del profesorado enseña el nivel avanzado de este idioma en estas carreras.

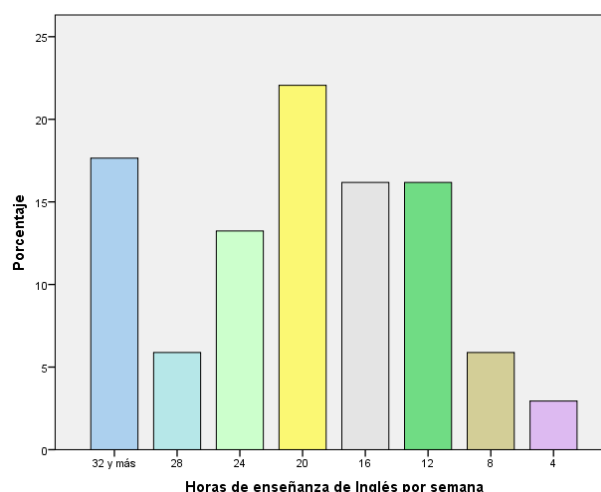
FIGURA 3.7: NIVELES DE INGLÉS QUE ENSEÑAN LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

En general, las *horas de enseñanza de inglés* por semana están distribuidas en periodos de 4 horas de clase por nivel, característica que comparten todas las universidades públicas de la Zona 4. En la figura 3.8 podemos ver que el 2.9% (N=2) de profesores tiene 4 horas de clase, el 5.9% (N=4) imparte 8 horas, y el 16.2% (N=11) tiene 12 horas de clase, igual que el número de docentes que tienen 16 horas. El 22.1% (N=15) imparte 20 horas de inglés por semana, el 13.2% (N=9) tiene 24 horas, el 5.9% (N=4) 28 horas y más del 17.6% (N=12) tiene 32 horas de clase. Es decir, la mayoría de profesores imparte más de 20 horas de clase a la semana, lo cual es una cantidad considerable de horas en docencia.

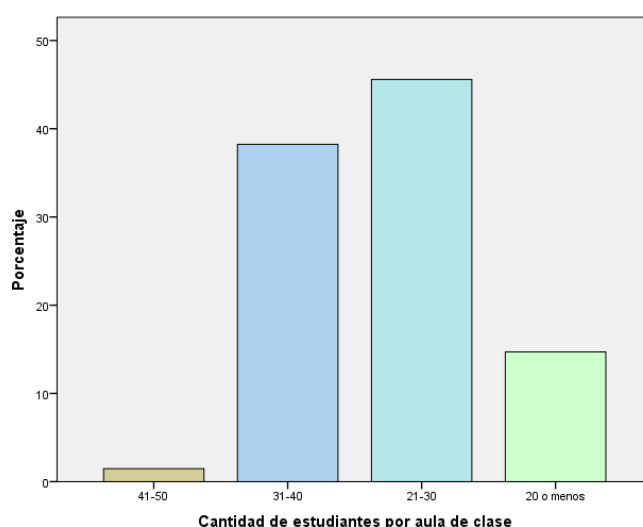
FIGURA 3.8: HORAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

Además, el número de *estudiantes por aula* que tienen estos profesores no es homogéneo y está dividido de la siguiente forma: el 14.7% (N=10) tiene menos de 20 estudiantes por nivel, casi la mitad (el 45.6%; N=31) tiene entre 21-30 estudiantes, seguido del 38.2% (N=26) que afirma tener entre 31-40 estudiantes, y un pequeño porcentaje de 1.5% (N=1) tiene entre 41-50 estudiantes (ver figura 3.9). Estos profesores atienden, por tanto, a grupos numerosos de entre 20 y 40 estudiantes.

FIGURA 3.9: ESTUDIANTES POR AULA DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



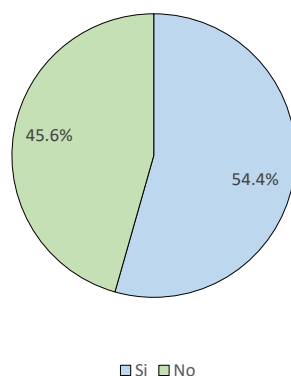
Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

Para contrastar con otras variables de las secciones 2 y 3 de la encuesta (ver apartado 3.8.1) y con el propósito de medir la CI en relación con el contacto que ha tenido con personas de otros contextos culturales se preguntó a los docentes si habían *viajado al extranjero*. Así, el gráfico de la figura 3.10 muestra que el 54.4% (N=37) había viajado al extranjero y el 45.6% (N=31) dijo que aún no había salido del país.



FIGURA 3.10: PROFESORES DE ESTE ESTUDIO QUE HAN VIAJADO AL EXTRANJERO

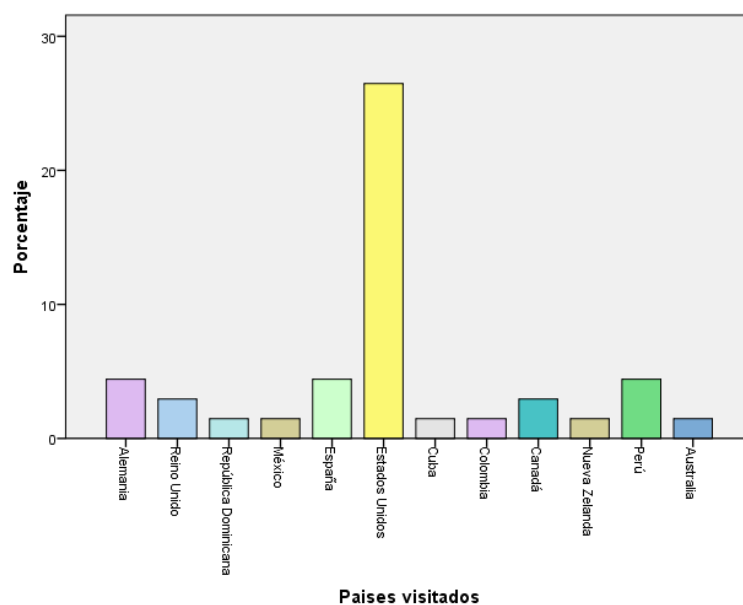
¿Ha viajado alguna vez a otro país?



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

A aquellos profesores que respondieron que sí a la pregunta de si habían viajado fuera, se les preguntó qué países habían visitado. Los datos indican que el 26.5% (N=18) había viajado a los Estados Unidos. Además, otros profesores viajaron a Perú, Alemania y España en porcentajes muy inferiores (el 4.4%; N=3). Otros destinos más minoritarios aún son Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Colombia, Cuba, México, República Dominicana y Reino Unido (ver figura 3.11).

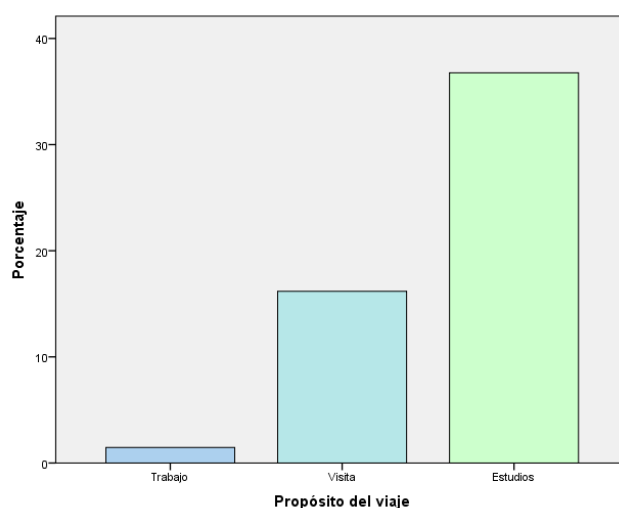
FIGURA 3.11: PAÍSES VISITADOS POR LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

De la misma manera, se preguntó por el *propósito de viaje*: estudio, trabajo y visita o turismo. Los datos revelan que el 36.8% (N=25) de los docentes han viajado por motivos de estudio, en su mayoría a Estados Unidos para realizar cursos de certificación sobre *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL) o estancias de inmersión lingüística para reforzar el nivel de inglés; el 16.2% (N=16) ha viajado por motivos de visita o turismo y sólo el 1.5% (N=1) por motivos laborales (ver figura 3.12).

FIGURA 3.12: MOTIVO DEL VIAJE DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

Finalmente, se les preguntó a los docentes por el *tiempo que estuvieron en los países* que habían visitado. Los resultados demuestran que el 11.8% (N=8) estuvo menos de un mes, el 13.2% (N=9) de 1 a 3 meses, el 11.8% (N=8) de 6 a 9 meses y más de un año el 14.7% (N=10) del profesorado (ver figura 3.13).

FIGURA 3.13: TIEMPO DE ESTANCIA EN EL PAÍS VISITADO DE LOS PARTICIPANTES DE ESTE ESTUDIO



Fuente: sección 1 de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés

### 3.7 PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha explicado en los anteriores apartados, el propósito de este estudio mixto concurrente etnográfico educativo es diagnosticar la CI de los docentes de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador. Para esto y como es característico de las investigaciones con EM se escogieron técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de datos. Con las técnicas cuantitativas se buscaba conocer el grado de CI y las creencias y prácticas pedagógicas aplicadas en el ALE para desarrollar la CI a través de una encuesta aplicada a los docentes de inglés. Además, con las cualitativas tratamos de entender desde otro ángulo esas prácticas pedagógicas expresadas por parte de los docentes a través de las técnicas de la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido de los programas de estudio de las universidades participantes.

A continuación, presentamos un breve resumen de las fases que se siguieron para llevar a cabo lo anteriormente explicado: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

### 3.7.1 Fase preparatoria

---

En la fase preparatoria se identificó el problema de investigación y se determinó el centro de interés: conocer el grado de CI del profesorado de inglés y las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula de clase para desarrollar la CI. Entre las razones que condujeron a la realización de este estudio, ya mencionadas anteriormente en el apartado 3.2, podemos citar como más relevantes la necesidad de establecer un estudio descriptivo que ayude a comprender cómo la lengua y la cultura se unen a través de la enseñanza de inglés para contribuir a mejorar la práctica docente, particularmente a la enseñanza intercultural y al desarrollo de la CI a través de una LE en el contexto de estudio.

Para la fundamentación científica de este estudio descriptivo se escogió el modelo de la CCI de Byram (1997), según el cual la CI está formada por cinco dimensiones: conocimiento, actitud, destrezas de interacción y relación, destrezas de descubrimiento e interacción y destrezas de conciencia cultural crítica, cada una de ellas explicadas en el capítulo II del marco teórico. Este modelo ha sido ampliamente debatido y aplicado por varios expertos como Schmidt (1998), Met y Byram (1999), Fleming (1998) y Sercu (2007) para la enseñanza de la cultura a través del inglés. Además, está incluido dentro de los estándares propuestos por el MCERL para el ALE.

Otros aspectos teóricos a considerar en este estudio fueron el análisis de los modelos de CI más discutidos por los expertos, la diferenciación entre CI y CCI, y la aclaración de terminología propia de esta área del conocimiento como: los estereotipos, la comunicación transcultural y la cultura. Particularmente, se ha dado énfasis al modelo de Byram (1997) y sus múltiples formas de aplicación en el aula, además de los diferentes experimentos que se han llevado a cabo en diferentes contextos de la enseñanza de una LE. Asimismo, en esta fase se realizó la búsqueda de información bibliográfica con respecto a estudios interculturales realizados en Latinoamérica y las leyes establecidas por el CES para estudios interculturales en el ámbito universitario.

### 3.7.2 Fase de trabajo de campo

---

El trabajo de campo empezó en octubre de 2015 con el proceso de validación de las preguntas de la encuesta y la entrevista que sería aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador.

Antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos fue necesario solicitar permiso a los rectores de las universidades de la Zona 4 a través de una carta (ver anexo 1). Entre las dificultades encontradas para solicitar el permiso estuvo el proceso de recategorización en el que se encontraban la UTM y la ESPAM y el de acreditación de la ULEAM y la UNESUM por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Otra dificultad encontrada para solicitar el permiso fue la elección de rector y vice-rector en la ULEAM, teniendo que esperar más de dos semanas para entregar la carta de autorización para la recolección de datos. Luego de haberse presentado los permisos para hablar con las autoridades de los Centros e Instituto de Idiomas de la UTM, UNESUM y ESPAM y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM tardaron alrededor de dos meses en conseguirse.

Una vez aceptada la solicitud por parte de las autoridades el investigador se puso en contacto con los directores de los Centro de Idiomas de la UNESUM y de la ESPAM, con el director del Instituto de Lenguas de la UTM y la coordinadora de inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM. A cada uno de ellos se le explicó el objetivo de la investigación y las técnicas e instrumentos que se iban utilizar.

Para aplicar la encuesta a los docentes se necesitó la herramienta de formularios de *Google forms* con el fin de facilitar la tabulación de la información y pasarla posteriormente al programa SPSS. Una vez obtenidos los correos de los docentes, la encuesta fue enviada paulatinamente, notificando por escrito a los directivos que ésta había sido enviada para que hicieran el recordatorio a los profesores de revisar sus correos institucionales y personales. Al final, se alcanzó una muestra de 68 participantes.

Dos semanas después de haber enviado la encuesta se visitaron nuevamente las universidades públicas para entrevistar a los docentes. El muestreo para esta entrevista fue por conveniencia. Esta técnica no probabilística consiste en seleccionar a los sujetos dada la conveniencia, accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Pardo et al., 2009). Por ello, antes de plantear la entrevista a los docentes se les preguntaba si habían

contestado la encuesta enviada a sus correos. Aquellos que habían respondido las preguntas del cuestionario fueron entrevistados, obteniendo un total de 12 entrevistas a docentes. Además, también fue partícipe de este proceso la representante de Cambridge University Press para Ecuador, Julie Watson, quien muy gentilmente colaboró en este proceso investigativo como informante clave.

Antes de proceder con la entrevista a los docentes se le presentó el *consentimiento informado* (ver anexo 2), documento donde se explicaba que el participante había sido informado del propósito de la investigación antes de la entrevista y que aceptaba voluntariamente participar en ella; Además, el investigador se comprometía a guardar de forma confidencial sus datos personales, opiniones y la grabación de la entrevista, los cuales serán utilizados exclusivamente para este estudio descriptivo de la CI. No todos los profesores accedieron a la entrevista a pesar de haber contestado el cuestionario dejando claro en algunos casos a través de sus asistentes que no podían emitir ninguna opinión con respecto al tema que se estaba investigando.

En la última entrevista a las universidades participantes se solicitaron los programas de estudio de la asignatura de inglés, los cuales iban a ser analizados por medio de la técnica de análisis de contenido. En total se pudieron obtener 16 programas de estudio correspondientes al semestre octubre 2015 - febrero 2016.

### 3.7.3 Fase analítica

---

Siguiendo los lineamientos del EMC, los datos cuantitativos y cualitativos fueron analizados e interpretados por separado para luego unir los resultados y proceder a la discusión de los hallazgos encontrados. Para lograr esto, esta fase fue dividida en dos subfases: fase analítica cuantitativa y fase analítica cualitativa.

La fase analítica cuantitativa consistió en procesar los datos numéricos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes por medio de la herramienta *Google forms*. Los datos fueron volcados en una hoja de cálculo de Microsoft Excel con el propósito de depurar las variables que no habían tenido respuesta y dejar con exactitud el número de participantes

que habían contestado completamente el cuestionario. Luego, la información fue analizada con el programa SPSS para obtener las frecuencias y los estadísticos descriptivos de cada variable del cuestionario. Así, todas las tablas de frecuencia fueron analizadas, resaltando los valores más significativos para representarlos con gráficos estadísticos. También se aplicaron las pruebas ANOVA de un factor y *t-student* para conocer la relación entre grupos de variables, información que podemos ver más detalladamente en apartado 3.8.2.

Con respecto a la fase analítica cualitativa, los datos provenientes de la entrevista aplicada a los docentes y del análisis de contenido a los programas de estudio fueron codificados con el programa Atlas.ti, siguiendo los principios expuestos por Saldaña (2013) quien basa el proceso de la codificación de datos cualitativos en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para evitar perder información que pudiera contribuir a la investigación. Con respecto a los programas de estudio, estos fueron categorizados a través de unidades de análisis o códigos en Atlas.ti. Cada programa de estudio fue revisado exhaustivamente para determinar la relación entre la información que contenían y las preguntas de investigación (ver apartado 3.8.5). Posteriormente, los datos cualitativos y cuantitativos fueron puestos en relación mediante la triangulación metodológica (ver 3.8.6).

#### 3.7.4 Fase informativa

---

La fase informativa consistió en la elaboración del informe final de la investigación. Este informe se presenta el recorrido teórico-empírico de este estudio descriptivo de la CI de los docentes de inglés, formado por siete partes:

- Primer capítulo: Introducción
- Segundo capítulo: Marco teórico
- Tercer capítulo: Marco metodológico
- Cuarto capítulo: Análisis de los datos cuantitativos
- Quinto capítulo: Análisis de datos cualitativos
- Sexto capítulo: Triangulación y discusión de los resultados

## 3.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Partiendo de las preguntas de investigación y los objetivos propuestos se escogieron las técnicas de la encuesta, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido. A continuación, se presentan estas técnicas con sus respectivos instrumentos y cómo fueron adaptados y elaborados para este estudio descriptivo. Además, en este apartado se explica el proceso de análisis de los datos cuantitativos por medio del programa SPSS y de los datos cualitativos a través del programa Atlas.ti y, por último, se detalla la técnica de la triangulación para el análisis de los resultados.

### 3.8.1 Encuesta

En la investigación educativa, sin duda alguna, una de las técnicas de recolección de datos más tradicionales es la encuesta (Cohen & Manion, 2002). Las encuestas “son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios” (Torrado, 2004, p. 233). Es decir, la encuesta contribuye a la descripción estadística de los entornos educativos en cuanto a relaciones entre variables y comprobación de hipótesis investigativas.

Con el propósito de profundizar en aspectos sociolingüísticos y pedagógicos en la enseñanza de una LE, particularmente en el desarrollo de la CI desde el punto de vista estadístico, se aplicó una encuesta a los 101 docentes de inglés de las universidades públicas que comprenden la Zona 4 en Ecuador (ver anexo 3). La encuesta fue enviada por medio de



un formulario de Google a través de correo electrónico. Al final de proceso se pudo obtener una muestra poblacional de 68 profesores. El cuestionario de la encuesta fue adaptado de la herramienta elaborada por Yi Zhou (2011), quien realizó un estudio de la enseñanza de la CI a los docentes de las universidades de China para corroborar el nivel de CI que tenía el profesorado de inglés. A continuación, en la tabla 3.4 podemos visualizar cómo la técnica de la encuesta estuvo enlazada con las preguntas de investigación y con tres de los objetivos específicos cuantitativos.

TABLA 3.4: RELACIÓN DE LA ENCUESTA CON LAS PREGUNTAS Y OBJETIVOS CUANTITATIVOS

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Técnica (T) e instrumento (I)
¿Cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador?	Evaluar el nivel de CI de los docentes de inglés.	T: Encuesta I: Cuestionario
¿Cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?	Determinar si en las clases de inglés los docentes incluyen objetivos y contenidos interculturales para desarrollar la CI en los estudiantes y de qué forma.	
	Examinar el tipo de metodología didáctica que los docentes de inglés aplican en clase para desarrollar la CI.	

Fuente: elaboración propia

Las modificaciones realizadas al cuestionario de Zhou (2011) se realizaron sobre todo en la sección de datos demográficos, donde fueron añadidos los diferentes niveles de inglés que se enseñan en las universidades públicas de la Zona 4 (elemental, pre-intermedio, intermedio y avanzado). Además, el intervalo de horas de enseñanza de inglés por semana cambió de 5 a 4 horas debido a que en las universidades del estudio se imparten 4 horas de inglés por semana, quedando intervalos de 4-8 horas, 9-12 horas, 13-16 horas, 21-24 horas, 25-28 horas y 29-32 horas. Además, los términos de “cultural china” y “cultura inglesa” fueron reemplazados por C1 y C2 para referirse a “cultura ecuatoriana” y “cultura de países de habla inglesa” respectivamente.

Una vez finalizadas las modificaciones en el cuestionario, éste fue enviado a un grupo de docentes para hacer su pilotaje debido a los cambios que se habían realizado con respecto a su versión original. Para confirmar la fiabilidad y validez de las preguntas del cuestionario se procedió a calcular el Alfa de Cronbach, información que podemos ver en la

tabla 3.5. En general, el cuestionario obtuvo una media de 0.98, demostrando de este modo el alto nivel de confiabilidad.

TABLA 3.5: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LAS PREGUNTAS DE LA ENCUESTA A TRAVÉS DEL ALFA DE CRONBACH

Número de pregunta	Alfa de Cronbach
9	0,84
10	0.93
11	0.89
12	0.92
13	0.89
14	0.88
15	0.95
16	0.98
Total, Alfa de Cronbach: 0.98	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la estructura de la encuesta, ésta se divide en tres secciones: en primer lugar, los aspectos demográficos (preguntas 1-8), en segundo lugar, las creencias de los profesores y PEC (preguntas 9-15) y en tercer lugar la CI (pregunta 16). En los próximos párrafos se detalla el contenido de cada una de las secciones, así como su vinculación con la teoría de Byram (1997).

Con respecto a los aspectos demográficos (preguntas 1-8) de la población de docentes universitarios de la Zona 4, en esta sección se incluían preguntas para conocer el género, la edad, los años de enseñanza, la titulación académica, el nivel de inglés que enseñaban los profesores, la cantidad de horas de clase y los estudiantes que tenían por aula. Además, el cuestionario contenía ítems referentes a los viajes realizados en el extranjero, los países visitados, el propósito del viaje y el tiempo de estadía en el país. En el apartado 3.6.2 se encuentra toda la información detalla de los resultados obtenidos de esta sección.

En la segunda sección (preguntas 9-15), se exploraban las creencias de los participantes sobre los objetivos y actitudes interculturales (preguntas 9-11) y la práctica intercultural (preguntas 12-15). El diseño de las preguntas en esta sección fue guiado por el instrumento elaborado por Sercu et al. (2005), en un proyecto que tenía la finalidad de explorar la dimensión intercultural en la enseñanza de una LE en varios países basándose en la teoría de la CCI propuesta por Byram (1997). Todas las preguntas de esta sección fueron elaboradas siguiendo la escala de Likert (con una escala de 4 puntos desde “no importante” a “muy importante”; desde “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”; o desde “nunca” hasta “siempre”).

En la tabla 3.6 podemos observar los ítems de la pregunta 9 (P9), la cual estaba relacionada con los objetivos que los docentes de inglés consideran importantes para la enseñanza de este idioma. Esta pregunta está dividida en dos secciones: la dimensión lingüística y la dimensión intercultural. En la dimensión lingüística, los ítems del 1 al 4 estaban diseñados para indagar en las creencias de los profesores sobre los objetivos de la enseñanza de una LE, por ejemplo, el desarrollo de las destrezas de escuchar y hablar, escribir y leer y la preparación para exámenes de suficiencia, así como el interés que generan en los estudiantes para el aprendizaje de este idioma. Por otro lado, los ítems del 5 al 9 de la dimensión cultural exploran los objetivos para la enseñanza intercultural desde la perspectiva de los maestros, con el propósito de saber la importancia que le dan a la enseñanza de la cultura y la interculturalidad en el ALE. Entre ellos tenemos: aspectos relacionados con la comunicación con personas de otros contextos culturales, la capacidad de autoaprendizaje en sus estudiantes para conocer otras culturas y el interés por la C2 y la comprensión de la C1.

TABLA 3.6: P9: OBJETIVOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS.

Dimensión lingüística	
1.	Fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.
2.	Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de escuchar y hablar.
3.	Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de leer y escribir.
4.	Ayudar a los estudiantes en la preparación de exámenes de suficiencia como TOEFL, FCE, IELTS (u otra prueba internacional).
Dimensión cultural	
5.	Promover la comprensión de los estudiantes sobre la C2.
6.	Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad para comunicarse con personas de otros orígenes culturales.
7.	Fomentar la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes para aprender el idioma inglés.
8.	Promover el interés de los estudiantes en la C2.
9.	Promover la comprensión de los estudiantes de la C1.

Fuente: elaboración propia

La pregunta 10 (P10), la cual podemos ver en la tabla 3.7, está formada por 8 ítems y está pensada para conocer el grado de importancia de la enseñanza intercultural por parte de los docentes. Estos ítems reflejan en concreto las dimensiones de la teoría de Byram (1997): el conocimiento, la actitud, las habilidades de interpretación y relación, las habilidades de descubrimiento e interacción y la conciencia intercultural.

Los ítems 1 y 2 de P10 hacen referencia a la dimensión del *conocimiento* para entender si los docentes proporcionan y promueven información relacionada de las culturas de la C1 y la C2. Así, esta dimensión contribuye a obtener información previa de un contexto cultural diferente y las normas para interactuar entre varios locutores (Liddicoat & Scarino, 2013). La dimensión de *actitud* está presente en el ítem 3, donde se busca conocer el grado de importancia para desarrollar una actitud curiosa, tolerante y respetuosa hacia otras culturas. Al respecto, Jia (2015) plantea que a través de esta dimensión se mejora la autoconciencia, la comprensión del etnocentrismo, y de los estereotipos para eliminar los prejuicios generados por la poca curiosidad y tolerancia hacia otras culturas. Los ítems 4 y 5 representan la dimensión de las *destrezas de interpretar y relacionar* documentos y eventos de la C1 y la C2 para establecer una comunicación efectiva. Estas destrezas involucran a las personas en percibir su cultura y relacionarla con una cultura diferente para evitar malentendidos cuando alguien interactúa con personas de una cultura diferente (Byram & Tost Planet, 2000).

TABLA 3.7: P10: ¿EN QUÉ GRADO CREE USTED QUE LOS SIGUIENTES OBJETIVOS SON IMPORTANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA EILE?

Dimensiones de la teoría de Byram	Ítems
Conocimiento	1. Proporcionar información sobre la vida cotidiana (por ejemplo, condiciones sociales y políticas) de la C2.
	2. Promover la comprensión de diferentes procesos de interacción individual y social de la C2 y la C1.
Actitud	3. Desarrollar una actitud curiosa / tolerante / respetuosa / abierta hacia otras culturas y diferencias culturales.
Destrezas de interpretación y relación	4. Promover la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales de documentos y eventos de la C2.
	5. Promover la capacidad de realizar una comunicación efectiva con los países de la C2.
Destrezas de descubrimiento e interacción	6. Promover la capacidad de comprender e interpretar críticamente documentos y eventos de la C2.
Conciencia cultural crítica	7. Promover el conocimiento y la comprensión de los diferentes valores, creencias e ideologías tanto de la C1 como de la C2.
	8. Fomentar el respeto de los estudiantes por la diversidad cultural del mundo.

Fuente: elaboración propia

En cuanto al ítem 6, está relacionado con las *destrezas de descubrimiento e interacción* la cuales permiten destacar lo diferente que es una cultura de otra, comparando características de la C1 y la C2 por medio de documentos y eventos propios de cada contexto

intercultural (Sercu, 2007). Con respecto a la destreza de la *conciencia cultural crítica* está representada en los ítems 7 y 8 que hacen referencia a la promoción del conocimiento y de los valores de otras culturas. Byram (2000) sostiene que esta dimensión ayuda a evaluar críticamente las prácticas y los productos de diversos contextos culturales para evitar estereotipos, choques culturales y conceptos erróneos de una cultura distinta a la nuestra.

TABLA 3.8: P11: ACTITUDES DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA A TRAVÉS DEL INGLÉS.

1.	En base en su experiencia, el idioma inglés y su cultura se pueden enseñar de una manera integrada.
2.	La deficiencia en el manejo de las destrezas lingüísticas del idioma inglés es la principal causa de malentendidos al momento de comunicarse entre ecuatorianos y personas de otros países.
3.	La enseñanza del inglés debe referirse a la cultura de los países de habla inglesa y ecuatoriana para ayudar a los estudiantes a mediar entre varias culturas.
4.	Los profesores de inglés generalmente deben presentar una imagen positiva de la cultura y la sociedad de los países de la C2.
5.	Me gustaría enseñar sobre las culturas de la C2.
6.	Además de la cultura de los países de habla inglesa, los profesores de inglés también deben incluir las culturas de otros países.

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta 11 del cuestionario (P11), ésta tenía la finalidad de dar a conocer las creencias de los docentes sobre algunos aspectos de la enseñanza de la CI. Para esto, se les pidió a los participantes que indicaran en esta pregunta sus actitudes sobre la enseñanza intercultural en una escala Likert de 4 puntos donde “totalmente en desacuerdo” equivalía a 1, “algo en desacuerdo” 2, “parcialmente de acuerdo” 3 y “totalmente de acuerdo” 4 (ver tabla 3.8).

Los ítems de la P11 se basaban en relacionar si la enseñanza de la lengua y la cultura podían ser integradas en el aula. Otro aspecto de esta pregunta fue conocer si el nivel de competencia en inglés de los estudiantes sería un problema para establecer buenas comunicaciones con otras culturas y evitar malentendidos entre la C1 y la C2 y si la enseñanza de este idioma está basada en exponer aspectos relacionados con la C1 y la C2 para desarrollar formas de mediación entre culturas. Además, otra de las actitudes de los docentes que se quería conocer era la relacionada con la motivación que sentían por incluir en sus clases referentes de otras culturas que no fueran de los países de habla inglesa.

En la tabla 3.9 podemos ver la pregunta 12 (P12) y sus opciones de respuesta, que son un listado de temas relacionados con la C2. Con una escala de Likert del 1 al 4, siendo 1

“nunca”, 2 “algunas veces”, 3 “frecuentemente” y 4 “siempre”, los docentes escogieron los temas que con mayor frecuencia enseñan en sus clases de inglés. Entre ellos están las artes, las costumbres, los estilos de vida, la literatura y las creencias religiosas.

TABLA 3.9: P12: ¿CON QUE FRECUENCIA ENSEÑA LOS SIGUIENTES TEMAS RELACIONADOS CON LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA?

Temas	
1. Las artes	10. Literatura
2. Convenciones de comunicación	11. Películas
3. Costumbres	12. Conductas no verbales
4. Condiciones de vida	13. Los valores y creencias de las personas
5. Diferentes grupos étnicos	14. Sistema(s) político(s)
6. Diferentes grupos sociales	15. Creencias religiosas
7. Sistemas educativos	16. Tabúes culturales
8. Condiciones financieras	17. Desarrollo tecnológico
9. Historia	

Fuente: elaboración propia

La pregunta 13 (P13) trataba sobre los temas culturales de la C1 más comunes incluidos en el aula. Con ella, se buscaba entender la frecuencia con que estos temas eran mencionados por parte de los docentes de inglés. Algunos de estos temas son: las convenciones de comunicación, las costumbres, los diferentes grupos sociales y étnicos y las creencias religiosas.

TABLA 3.10: P13: EN SUS CLASES, ¿CON QUE FRECUENCIA SE TOCAN LOS TEMAS QUE SE APLICAN A LA CULTURA ECUATORIANA?

Temas
1. Convenciones de comunicación
2. Costumbres
3. Diferentes grupos étnicos
4. Diferentes grupos sociales
5. Los valores y creencias de las personas
6. Sistema(s) político(s)
7. Creencias religiosas

Fuente: elaboración propia

La pregunta 14 (P14) hace referencia a la frecuencia de aplicación del trabajo con la CI en el aula de LE a través de actividades didácticas. Esta pregunta fue elaborada con una escala de Likert del 1 al 4, siendo 1 “nunca” y 4 “siempre”. Así, los participantes podrían especificar aquellas actividades que con mayor frecuencia usaban en sus clases para desarrollar la CI (ver tabla 3.11).

Los ítems de la P14 están basados en actividades para generar la discusión de un tema en particular (ítems 1 y 7), aclarar aspectos de sobre un tema cultural (ítem 2), y hacer grupos de trabajo para desarrollar la destreza de hablar (ítems 3 y 4). Los eventos culturales también son considerados dentro de las actividades interculturales a través de tareas escritas (ítem 5), el uso de las TIC para describir virtualmente otros contextos culturales (ítem 6) y actividades de comparación entre la C1 y la C2 (ítem 8) teniendo en cuenta las destrezas de interpretar y relacionar, como también las de descubrimiento e interacción y de la conciencia cultural crítica.

TABLA 3.11: P14: ¿CON QUE FRECUENCIA APLICA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES CUANDO ABORDA TEMAS DE INTERCULTURALIDAD?

Actividades para desarrollar la CI	
1.	Pido a los estudiantes que aborden un tema cultural en particular.
2.	Les digo a los estudiantes lo que deben saber sobre un tema.
3.	Divido a los estudiantes en parejas o grupos pequeños para discutir un tema.
4.	Les pido a los estudiantes que participen en actividades como <i>role-play</i> para simular comunicarse con países de la C2.
5.	En tareas escritas, pido a los estudiantes que hablen de una perspectiva o evento cultural en particular.
6.	Uso la tecnología para ilustrar un tema cultural (por ejemplo, videos, CD-ROM, PowerPoint e Internet, etc.).
7.	Tengo a los estudiantes debatiendo un tema cultural polémico.
8.	Les pido a los estudiantes que comparen la C1 con la C2 con respecto a un tema en particular.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta 15 (P15) se buscaba conocer con qué frecuencia los docentes de inglés aplican las PEC en el aula de LE. Con una escala de Likert del 1 al 4, siendo 1 “nunca”, 2 “algunas veces”, 3 “frecuentemente” y 4 “siempre” los docentes podrían escoger entre 11 prácticas que consideraban aplicar frecuentemente con sus estudiantes. Como podemos ver en la tabla 3.12 los ítems no están listados en el orden en que se presentaron en el cuestionario sino reorganizados según las dimensiones de la teoría de Byram (1997).

Con respecto a la dimensión *conocimiento* los ítems 1, 4 y 10 reflejaban las PEC que los docentes ponían en práctica para desarrollar esta dimensión. En este sentido, el pedir a los estudiantes que discutan cómo se percibe la C1 por parte de la C2, explorar diferentes perspectivas de las personas de la C1 y la C2 por medio de la información proveniente de eventos culturales e incluir otras culturas además de la de países de habla inglesa son algunas formas de ayudar a los estudiantes a desarrollar esta dimensión. Los ítems 3 y 11 representan la dimensión de *actitudes interculturales* o sea, las prácticas para desarrollar la

curiosidad de explorar lo que otras personas encuentran fascinante o extraño de la C2. También, esta dimensión tiene como práctica pedagógica el animar a los estudiantes a descubrirse a sí mismos para entender cómo la C1 puede ser percibida por la C2.

TABLA 3.12: P15: ¿CON QUE FRECUENCIA APLICA LAS SIGUIENTES PEC EN EL AULA?

<b>Dimensión: conocimiento</b>
1. Pido a los estudiantes que discutan la manera en que la C1 es percibida por las personas de la C2.
4. Les pido a los estudiantes que exploren diferentes perspectivas de las personas que hablan español e inglés pueden tener sobre un evento / fenómeno particular.
10. Además de culturas de países de habla inglesa, también toco culturas de otros países.
<b>Dimensión: actitudes</b>
3. Les pido a los estudiantes que compartan lo que encuentran fascinante o extraño acerca de la C2.
11. Animo a los estudiantes a cuestionar sus propios valores, creencias y perspectivas que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
<b>Dimensión: destrezas de interpretar y relacionar</b>
5. Les pido a los estudiantes que exploren áreas de malentendidos en las comunicaciones entre la C1 y al C2 y expliquen las causas.
9. Les pido a los estudiantes que discutan los orígenes de los estereotipos que la C1 tiene con relación a la C2.
<b>Dimensión: destrezas de descubrir e interactuar</b>
2. Pido a los estudiantes que exploren connotaciones e implicaciones supuestas en documentos / eventos de C2
7. Les pido a los estudiantes que utilicen sus conocimientos y habilidades culturales para explicar documentos y eventos de culturas la C2.
<b>Dimensión: conciencia cultural crítica</b>
6. Les pido a los estudiantes que discutan cómo sus propios valores y creencias influyen en la forma en que perciben otras culturas.
8. Les pido a los estudiantes que exploren los valores, las creencias y las perspectivas ideológicas implícitas en los eventos / documentos de la C2.

Fuente: elaboración propia

Las *destrezas de interpretar y relacionar* están reflejadas en los ítems 5 y 9 donde podemos ver que una de las prácticas pedagógicas para desarrollar la CI es explorar las áreas de malentendido que se pueden generar a través de encuentros interculturales. Además, en relación con esta dimensión se pueden hacer discusiones para entender los orígenes de los estereotipos de una cultura y otra. Asimismo, dentro de las *destrezas de descubrir e interactuar* se encuentran prácticas donde los docentes pueden pedir a los estudiantes explorar y explicar connotaciones e implicaciones en documentos y eventos de la C2 (ítems 2 y 7).

Finalmente, en los ítems 6 y 8 podemos encontrar prácticas relacionadas con la dimensión de la conciencia cultural crítica, tales como el análisis de los valores y creencias



culturales de los estudiantes para explicarlos y vincularlos con la C2 y generar una crítica cultural constructiva.

TABLA 3.13: P16: POR FAVOR CALIFIQUE SU HABILIDAD, CONOCIMIENTO O DISPOSICIÓN CON RESPECTO A LA CI.

Conocimiento intercultural	
1.	Estoy familiarizado con las normas y expectativas culturales de la C2 (por ejemplo, comida, manera de comer, ropa, saludos, comportamientos públicos, etc.).
2.	Puedo describir algunos acontecimientos históricos / sociales / políticos importantes que han dado forma a la C2.
3.	Puedo contrastar los comportamientos comunicativos de ecuatorianos y personas que hablan inglés en un entorno social (por ejemplo, familia, escuela, oficina, etc.).
4.	Puedo describir la historia de las relaciones entre Ecuador y los países de la C2.
5.	Puedo describir cómo algunos eventos en Ecuador son percibidos por personas de países de la C2.
Actitud intercultural	
6.	Estoy interesado en conocer aspectos no familiares de la C2 (por ejemplo, historia, tradiciones y valores de las personas, etc.).
7.	Estoy dispuesto a entender las diferencias entre las personas ecuatorianas y angloparlantes en sus comportamientos, valores y creencias.
8.	Estoy interesado en conocer las diferentes formas en que las personas de la C2 ven un evento en particular en Ecuador.
9.	Estoy dispuesto a cuestionar mis valores y creencias que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
Destreza intercultural	
10.	Puedo identificar cómo ocurren algunos malentendidos en las interacciones entre la C1 y la C2.
11.	Mientras interactúo con las personas que hablan inglés, yo ajusto mi comportamiento, lenguaje corporal y gesto de acuerdo con lo que se considere apropiado por ellos.
12.	Soy capaz de encontrar información cultural desconocida que encuentro en situaciones de comunicación oral o escrita.
13.	Antes de hablar o escribir a personas de la C2, pienso en cómo ellos, con diferentes orígenes culturales, se sentirán o reaccionarán a lo que voy a decir o escribir.
14.	Creo que no debo juzgar inmediatamente a personas de otros países, porque su comportamiento puede ser el resultado de diferencias culturales.
15.	Puedo reconocer cuando algunos ecuatorianos se comunican inapropiadamente con personas de la C2.
16.	Puedo entender un documento inglés en su propio contexto cultural.
Conciencia intercultural	
17.	Demuestro conciencia de verme como una persona "culturalmente condicionada" con hábitos y preferencias personales.
18.	Soy consciente de la diversidad de la C2 (por ejemplo, las diferencias de raza, clase, género y profesión, etc.).
19.	Demuestro conciencia de las reacciones de las personas de la C2 que reflejan sus valores culturales.
20.	Demuestro conciencia de cómo mis valores y ética se reflejan en situaciones específicas en mi interacción con personas de otros países.

Fuente: elaboración propia

En la tercera sección del cuestionario, con la pregunta 16 (P16) se evaluó el grado de CI de los docentes de inglés. Esta parte de la encuesta se basó en las escalas para medir el grado de CI expresadas por Fantini y Tirmizi (2006). Dichas escalas forman parte del proyecto llamado *Assessing Intercultural Competence* (AIC) donde se miden 4 dimensiones de la CI: el conocimiento, la habilidad, la actitud y la conciencia.

Aunque estos cuatro constructos no están definidos exactamente igual en el modelo de CI de Byram (1997), son muy similares a las dimensiones de *conocimiento, habilidades, actitudes y dimensiones de conciencia cultural crítica*. Con una escala de Likert de 0 (de ningún modo) a 6 (muy alto) se les pidió a los participantes que indicaran sus opiniones hacia cada enunciado para determinar el grado de CI de cada uno de ellos (ver tabla 3.13).

### 3.8.2 Proceso de análisis de los datos cuantitativos con SPSS

---

El análisis estadístico de las preguntas del cuestionario fue realizado a través del software estadístico SPSS, versión 23. Este software está entre los más utilizados en Ciencias Sociales para realizar análisis estadístico debido a las herramientas que tiene para analizar información proveniente de la encuesta, entre ellas: *t-student*, ANOVA de un factor y frecuencias estadísticas, modelos correlacionales, regresión y mixto (Hernández et al., 2010). Por este motivo, dicho software fue escogido con el propósito de dar respuesta a las preguntas cuantitativas y, por ende, alcanzar el objetivo propuesto en el apartado cuantitativo de esta investigación, aplicando estadísticos descriptivos para obtener las frecuencias de cada una de las variables. Además, para verificar la relación entre variables fue necesario aplicar las técnicas ANOVA y *t-student*.

El primer paso para el análisis de los datos fue descargar la base de datos generada a través del formulario de Google, herramienta desde donde se envió la encuesta a los docentes. La base de datos fue volcada en el programa SPSS, donde se procedió a obtener el Alfa de Cronbach, obteniendo una media de 0.98, lo cual demostraba que los resultados eran válidos y confiables para su respectivo análisis (ver apartado 3.6.1).

El segundo paso fue obtener los estadísticos descriptivos. Esta herramienta facilita el cálculo de las frecuencias de cada uno de los ítems de una encuesta. Así, el investigador puede determinar el número de personas que escogió un ítem y el porcentaje estadístico de cada uno, facilitando la descripción de los datos para su interpretación (Bryman, 2004; Pardo et al., 2009). Esta información la podremos ver más adelante en el capítulo IV, junto a los gráficos estadísticos que representan los datos más relevantes de la encuesta.

El tercer paso consistió en conocer la relación entre una variable y otra; para esto se aplicó la técnica ANOVA de un factor. Esta es una de las más aplicadas en Ciencias Sociales para determinar si las medidas de una variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de variables independientes. Es decir, si se obtiene una significación baja ( $p$ ) menor a 0.05 la hipótesis es aceptada, y por tanto hay diferencias significativas entre los grupos. En caso contrario, si el nivel de significación es mayor a 0.05 la hipótesis es aceptada, dando a entender que no existe ninguna relación entre grupos de variables (Bryman, 2004; Pardo et al., 2009). Concretamente, la técnica ANOVA se aplicó a tres preguntas: ¿influyen los años de experiencia de los docentes en las PEC?, ¿influye el haber viajado al extranjero con respecto a las PEC? y, por último, ¿influyen los años de experiencia de los docentes en su grado de interculturalidad?

El último paso fue determinar la relación entre dos variables de diferentes grupos a través de la prueba *t-student* para muestras independientes. Esta prueba compara las medias de dos grupos de casos cuando la comparación se realiza entre las medias de dos poblaciones independientes (Bryman, 2004; Pardo et al., 2009). Si el resultado de la prueba es menor a 0.05 la hipótesis es aceptada; en caso de ser menor a dicho valor, la hipótesis de partida se mantiene. Particularmente esta técnica fue empleado al realizarnos la pregunta “¿influye la formación académica de los docentes en las PEC?”.

### 3.8.3 Entrevista semiestructurada

---

La entrevista es una de las herramientas de mayor aplicación en el ámbito cualitativo (León & Montero, 2015). Así, esta técnica “es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (Kvale, 2011, p. 7). Su principal función es recabar datos que permitan al investigador profundizar en la información relacionada con la problemática de la investigación.

Para esta investigación se escogió la entrevista semiestructurada, es decir, la combinación de preguntas estructuradas y preguntas espontaneas que iban surgiendo del diálogo con los informantes e informante clave. La entrevista semiestructura ayudó al

investigador a profundizar en determinada información proveniente del entrevistado con el propósito de aclarar algún hecho que no había quedado claro o en temas de vital importancia para la investigación (Kvale, 2011).

Las preguntas de la entrevista fueron validadas por las profesoras Rossana Ramírez Ávila y Marta Páez, docentes de inglés. Rossana Ramírez lleva más de diez años formando profesores de inglés en Ecuador. Su trabajo profesional más relevante para este estudio lo ha desempeñado en la provincia de Manabí, a través de la academia de inglés COPEI (Colegio Politécnico *English Institute*), donde ha venido formando docentes de instituciones públicas y privadas técnicas de enseñanza de esta LE tanto en nivel secundario como superior. Su amplia experiencia en la enseñanza de este idioma la han llevado a presentar varios trabajos de investigación en los congresos que organiza la asociación TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*). Actualmente es coordinadora de posgrado en la Universidad Casa Grande. Marta Páez es docente de inglés de la Universidad Salesiana de Quito, y tiene alrededor de veinte años de experiencia formando a los futuros docentes de inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación. Desde el 2014 hasta el 2015 fue presidenta de la Red Académica Nacional de Idiomas (RANI). Esta red académica fue creada como parte de los requisitos que exigía el CES y la SENESCYT para la creación de una malla curricular unificada para las universidades que tenían licenciaturas de formación de profesores de inglés.

En la tabla 3.14 podemos ver la relación entre la técnica de la entrevista con las preguntas de investigación cualitativa y los objetivos específicos de la investigación.

TABLA 3.14: RELACIÓN DE LA ENTREVISTA CON LAS PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Técnica (T) e instrumento (I)
¿Cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés?	Analizar cómo los docentes de inglés conceptualizan la CI	T: Entrevista I: Guía de preguntas
¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?	Determinar si en las clases de inglés los docentes incluyen objetivos y contenidos interculturales para desarrollar la CI en los estudiantes y de qué forma.	
¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?	Examinar el tipo de metodología didáctica que los docentes de inglés aplican en clases para desarrollar la CI.	
¿Qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés?		

Fuente: elaboración propia

Al igual que la encuesta, las preguntas para la entrevista fueron estructuradas en base a las cinco dimensiones de la teoría de la CCI de Byram (1997), como podemos ver en la tabla 3.15.

Con relación a la dimensión de *actitud intercultural*, la pregunta dirigida a los profesores buscaba indagar si los profesores fomentaban espacios en el aula para valorar sus propias culturas y la cultura de los demás; también de qué manera lo hacían en el aula y cómo lo hacían. Por otro lado, las preguntas de la dimensión de *conocimiento intercultural* se enfocaban en dos aspectos: en la conceptualización de la interculturalidad y en conocer en profundidad si los docentes compartían con sus estudiantes información de las culturas de otros países, de qué países y qué tipo de información intercultural se presentaba en el ALE. Entendemos que la cultura es todo lo que engloba una sociedad con sus costumbres, creencias, valores, el arte, y demás rasgos que la hacen diferente según el contexto donde se desarrolla (Alred et al., 2003; Moran, 2001; Zhou, 2011), sin relación con un país concreto de procedencia. No obstante, en el habla coloquial es habitual relacionar cultura con países de procedencia. Por ello, para esta investigación se quiso saber cuáles eran los países más mencionados en el aula para poder determinar por ejemplo si los docentes hacían referencia a países de la C1, la C2 o la C3.

TABLA 3.15: PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Dimensión: actitud	
1.	En sus clases de inglés, ¿fomenta a sus alumnos la apertura para valorar su propia cultura y la cultura de los demás? ¿Cómo lo hace?
Dimensión: conocimiento	
2.	¿Qué es para usted la interculturalidad?
3.	¿Comparte información sobre culturas de otros países con sus estudiantes? ¿Qué países? ¿Qué tipo de información?
Dimensión: destrezas de interacción y relación	
4.	¿Cómo hace para establecer similitudes y diferencias entre diferentes culturas?
Dimensión: destrezas de descubrimiento e interacción	
5.	¿Qué tipo de actividades usted ejecuta en clase para demostrar a sus estudiantes cómo interactuar entre dos culturas o más?
Dimensión: conciencia crítica cultural	
6.	¿Realiza un análisis con sus estudiantes con respecto a la cultura ecuatoriana, sus costumbres, estereotipos que se forman en nuestra sociedad, tradiciones, etc.? ¿Cómo lo realiza?
7.	¿Es importante para usted establecer semejanzas y diferencias entre la cultura ecuatoriana y otras? ¿Cuán a menudo lo hace en clases? ¿Cómo lo realiza?

Fuente: elaboración propia

La pregunta relacionada con la *destreza de interacción y relación* buscaba establecer si los docentes de inglés planteaban semejanzas y diferencias entre la C1 y la C2 y cómo lo

hacían. En cuanto a la destreza de *descubrimiento e interacción* la entrevista se centró en preguntar el tipo de actividades que realizan los docentes en el aula para demostrar a sus estudiantes la forma de interactuar con dos o más culturas.

Con respecto a la dimensión de la *conciencia cultural*, se preguntó a los docentes si realizaban un análisis comparativo entre la cultura ecuatoriana, sus estereotipos, costumbres, formas de vida, tradiciones, etc., y de qué manera lo hacían en el ALE. Además, para entender esta dimensión fue necesario preguntar si consideraban importante establecer semejanzas y diferencias entre la cultura ecuatoriana con otras culturas, la frecuencia con que lo hacían en clase y las actividades pedagógicas para desarrollar esta dimensión en los estudiantes (Johnson & Gray, 2010).

#### 3.8.4 Análisis de contenido

---

Para ahondar en las acciones pedagógicas de la enseñanza intercultural y corroborar el grado de CI de los docentes de inglés se escogió la técnica de análisis de contenido. Esta técnica de investigación consiste en la revisión de documentos fiables y válidos que pertenecen al contexto que se está investigando (Martínez, 2004). De este modo, el investigador profundiza a través de los documentos escritos en temas relacionados con la problemática de estudio (Bergman, 2010; Grbich, 2013).

En el ámbito escolar, los tipos de documentos que ayudan al investigador con el análisis de contenido son variados: por ejemplo, los horarios, las actas de reuniones, los programas de estudio, las planificaciones de clase, los tabloneros de anuncios, las cartas oficiales, los archivos y estadísticas de la institución educativa. Para McMillan y Schumacher (2005, p. 467), dichos documentos pueden estar clasificados en dos tipos: personales – “cualquier narración en primera persona que describe las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo”– u oficiales –los que “describen las funciones y valores y cómo varias personas definen la organización”, comúnmente llamados documentos y registros respectivamente (Denzin & Lincoln, 2015).

Los documentos analizados pueden servir también para reconstruir acontecimientos del contexto donde se está realizando la investigación o dar cuenta de las relaciones sociales entre los informantes clave (Woods, 1987); así, la información que contienen estos documentos será útil para el estudio que se está haciendo, debido a que proviene del contexto donde fue construida. En situaciones de inaccesibilidad para realizar el estudio de campo, los documentos escritos sustituyen al observador o entrevistador, por lo cual se consideran habitualmente instrumentos cuasi observacionales (McMillan & Schumacher, 2005).

El análisis del contenido en este estudio descriptivo de la CI se aplicó a los programas de estudio de inglés de las universidades participantes. Con estos documentos se pudieron definir las unidades de análisis, las cuales representan las partes analizables de los documentos seleccionados. Estas pueden ser palabras clave, oraciones o párrafos que contribuyan a esclarecer el problema que se está estudiando (Bisquerra, 2014). Los programas de estudio fueron seleccionados aleatoriamente en cada centro e instituto de lenguas para luego proceder a realizar la codificación de manera deductiva, con la finalidad de buscar aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas interculturales y temas interculturales. Una vez definidas las unidades de análisis se procedió a la codificación y categorización de la información apoyándose en los principios expuestos por Saldaña (2016) basándose en la teoría fundamentada desarrollada por Strauss y Corbin (2002). Para facilitar la organización de la información se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti. A continuación, en la tabla 3.16 podemos observar la relación de la técnica de análisis de contenido con las preguntas de investigación cualitativas y los objetivos específicos.

TABLA 3.16: RELACIÓN DE LA TÉCNICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO CON LAS PREGUNTAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Técnica e instrumento
¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?	Determinar si en las clases de inglés los docentes incluyen objetivos y contenidos interculturales para desarrollar la CI en los estudiantes y de qué forma.	T: Análisis de contenido I: Documentos (programas de estudio)
¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio?	Examinar el tipo de metodología didáctica que los docentes de inglés aplican en clases para desarrollar la CI.	
¿Qué actividades de formación y evaluación de la CI plantean los profesores de inglés?		

Fuente: elaboración propia

### 3.8.5 Proceso de análisis de los datos cualitativos con Atlas.ti

---

En este apartado se detalla el proceso que se llevó a cabo para analizar los datos provenientes de la entrevista semiestructurada y del análisis de contenido aplicado a los programas de estudio, los cuales generaron un corpus de 4952 palabras. En primer lugar, presentaremos qué es la codificación y su proceso. En segundo lugar, explicaremos cómo se llevó a cabo la codificación de los datos cualitativos en Atlas.ti, versión 8.

La codificación implica identificar y registrar frases de texto, vinculándolo con un nombre o idea (Gibbs, 2012). Concretamente, codificar significa analizar información proveniente de entrevistas, grupos focales, observaciones, videos e imágenes (Strauss & Corbin, 2015). Además, la codificación es un proceso complejo de carácter cualitativo aquí basado en los fundamentos expuestos por Strauss y Corbin (2002) para categorizar información y crear nuevas teorías (Charmaz, 2006). La teoría fundamentada busca entender a través de la codificación una explicación general o teórica respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones por medio de las voces de quienes forman parte del problema a investigar (Charmaz, 2006; Fernández & Baptista, 2014). Su aplicación se ha extendido a cada uno de los diseños de investigación cualitativa como la etnografía porque simplifica el complejo proceso que conlleva analizar información que se obtiene de diferentes personas (Charmaz, 2006).

Además, los códigos generados de la codificación son conocidos como etiquetas que simbolizan un significado o que describen información recabada durante un estudio (Miles et al., 2014). Al respecto, Gibbs (2012) dice:

→ Uno de los problemas más importantes de la codificación es asegurar que los códigos son lo más analíticos y teóricos posibles. Tienen que alejarse de los códigos que sean simplemente descriptivos y estén formulados en las visiones del mundo de los respondientes e ir en dirección a códigos que sugieran nuevas aproximaciones teóricas o basadas en análisis de datos.

Es decir, el nombre dado a un código deberá de enlazarse en lo posible con aspectos teóricos de la problemática del fenómeno a estudiarse. Así, la información codificada estaría



vinculada directamente con información validada y estudiada para generar inferencias y dar a los resultados argumentación científica para su discusión.

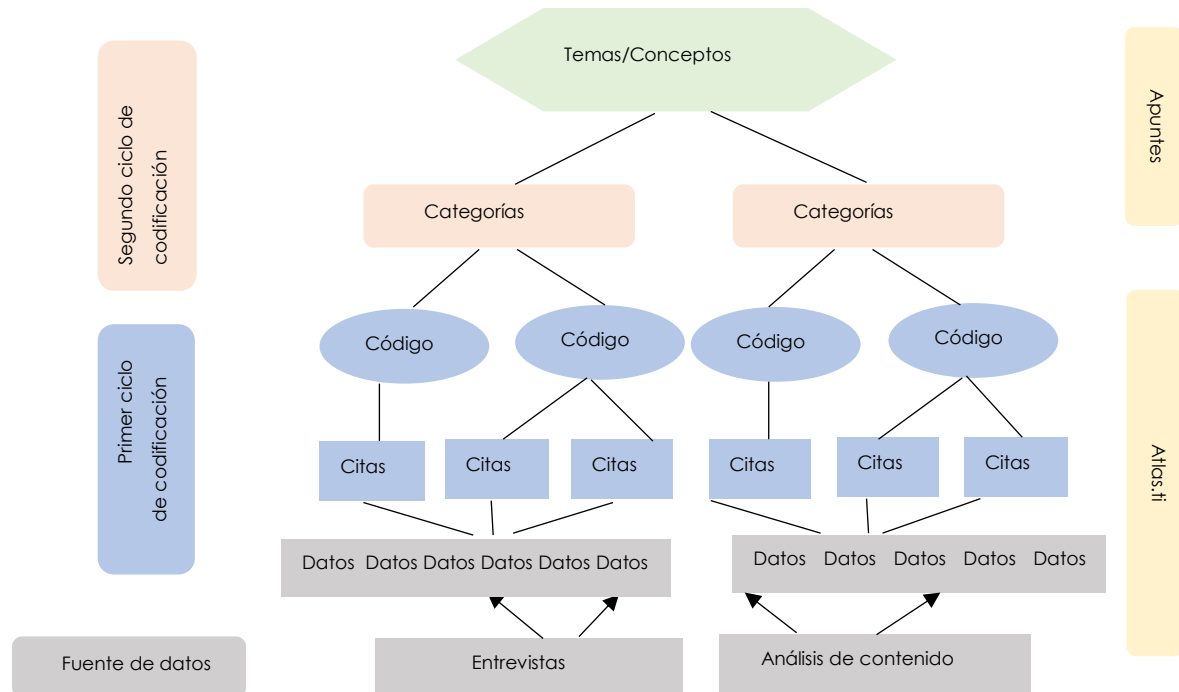
Para llevar una codificación ordenada y que permita representar la información a través de redes semánticas tenemos los *programas de análisis cualitativos asistidos por ordenador* o CAQDAS (por sus siglas en inglés), entre los que se destaca Atlas.ti. Este software fue desarrollado a finales de los ochenta con el propósito de representar los procesos de codificación explicados por Strauss y Corbin (Sabariego et al., 2014). Diferentes autores han demostrado la efectividad de este programa para hacer análisis de datos cualitativos, entre ellos San Martín (2014), *Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para una investigación educativa*; Paulaus y Lester (2016), *ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies*; Sabaliego, Vilá y Sandín (2014), *El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti*; Frieze (2012), *Qualitative data analysis with Atlas.ti*; y Woolf y Silver (2018), *Qualitative analysis using Atlas.ti: The five-level QDA method*. Por estos motivos se acogió este programa para llevar a cabo el análisis de la codificación de la entrevista semiestructurada y del análisis de contenido aplicado en los programas de estudio.

El proceso de codificación comienza con la información que se va encontrando en los datos recolectados mediante un proceso analítico (codificación abierta), o guiándose a través de conceptos o palabras clave que han ido emergiendo de la literatura leída de investigaciones publicadas (codificación de conceptos) (Gibbs, 2012; Gibson & Brown, 2009). Para esto, Miles, Huberman y Saldaña (2014) establecen que la codificación tiene tres momentos durante el análisis de la información: primer ciclo de códigos, segundo ciclo de códigos, comentarios y memorandos analíticos (análisis de la información).

Como podemos ver en la figura 3.14, el proceso de codificación que se llevó a cabo en este estudio descriptivo de la CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador parte de los datos provenientes de la entrevista semiestructurada aplicada al profesorado y de los programas de estudio para realizar el análisis de contenido. El primer ciclo de codificación empezó con la selección de las palabras o frases más representativas de las entrevistas y de los programas de estudio en Atlas.ti, las cuales son conocidas como “citas”. Las citas representan la información más relevante expresada por parte de los participantes o las ideas escritas en un documento y que aportan significativamente a las preguntas de investigación (Frieze, 2012). Las citas fueron vinculadas

a los códigos creados previamente por el investigador (códigos abiertos) y otras a códigos que representaban las dimensiones de la teoría de CI de Byram (1997) (códigos de conceptos). Gibbs (2012) sugiere que el proceso de codificación finaliza cuando existe saturación de los datos. Es decir, esto ocurre cuando la información analizada se está repitiendo varias veces sin dar nueva información que aporte a la investigación.

FIGURA 3.14: DESCRIPCIÓN DE PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA Y ANÁLISIS DE CONTENIDO



Fuente: Adaptado de Saldaña (2016, p. 14)

Una vez finalizado el proceso de la codificación en Atlas.ti procedimos a conceptualizar los códigos más relevantes. Esta conceptualización contribuye a tener una idea más clara del código creado para luego vincularlo a una categoría (Miles et al., 2014; Saldaña, 2013). Después se revisaron tres veces las citas seleccionadas y los códigos creados para depurar aquellos que no contribuían a la investigación, corregir nombres de los códigos y revisar si las citas estaban correctamente vinculadas a los códigos.

El segundo ciclo de la codificación consistió en buscar patrones (*patterns*) en los códigos para agruparlos en categorías y subcategorías. Un código-patrón es la repetición de un mismo código varias veces en los datos analizados (Saldaña, 2016). Los patrones encontrados en los códigos expresan las inferencias y explicaciones que se van encontrando en las conversaciones, documentos, videos e imágenes (Miles et al., 2014). Este proceso

favoreció la reducción de los códigos generados de la entrevista a los docentes y del análisis de contenido aplicado a los programas de estudio en pequeñas categorías con el propósito de realizar un análisis referente a un tema en común. Además, este segundo ciclo ayudó a crear redes semánticas para visualizar la conexión entre citas, códigos y categorías por medio de la herramienta *redes* en Atlas.ti 8.

Por medio de la herramienta *tabla de documento codificado* se pudo obtener el total de la información codificada en Atlas.ti. En total, la codificación aplicada a las 12 entrevistas realizadas a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 y de la entrevista realizada a la representante de Cambridge University Press en Ecuador, Julie Watson dieron como resultado 173 citas y 17 códigos, los cuales quedaron agrupados en 4 categorías. Con respecto al análisis de contenido, éste generó 56 citas, 7 códigos y 3 categorías de los 16 programas de estudios de las universidades públicas de la Zona 4 (ver tabla 3.17).

Finalmente, para realizar el análisis de la información codificada y de las categorías creadas se procedió a crear comentarios o notas por medio de la herramienta *editar comentario* en Atlas.ti. Los comentarios son ideas que se añaden a un determinado código o categoría para plasmar inferencias, reacciones personales de la información expresada de los participantes en entrevistas, grupos focales o información relevante encontrada en los documentos analizados (Miles et al., 2014). En este punto del análisis es donde el investigador empieza a enlazar la información codificada con teorías previamente revisadas, creando un contraste de inferencia entre lo que se ha encontrado en la información analizada y lo que dice la literatura científica (Saldaña, 2013).

TABLA 3.17: TOTAL DE CITAS, CÓDIGOS Y CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA Y DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Fuente de datos	Citas	Códigos	Categorías
Entrevista semiestructurada aplicada a los informantes clave	173	17	4
Análisis de contenido de los programas de estudio	56	7	3
Total	229	24	7

Fuente: elaboración propia

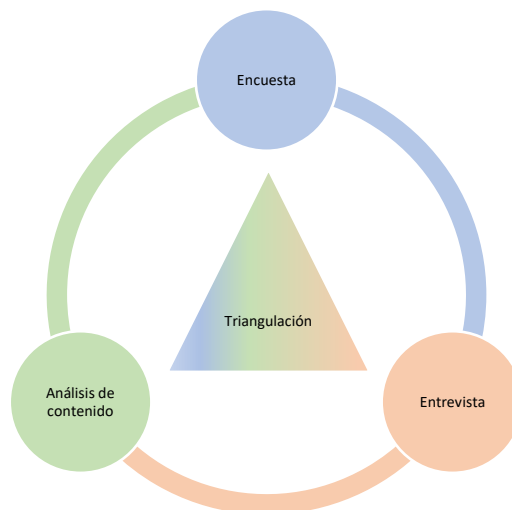
### 3.8.6 Triangulación de resultados en la investigación mixta

Como se explicó en el apartado de la conceptualización y rasgos de la investigación mixta (3.4.1.2 y 3.4.1.3 respectivamente), desde sus orígenes, el EM se apoya en la técnica de la triangulación para comprobar y darle rigurosidad al análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos (Stake, 2010). Flick (2014) considera la triangulación como:

→ ...la adopción por las investigaciones de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación... Además, la investigación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos.

El investigador debe triangular las evidencias del estudio empírico realizado (Stake, 2010). Con esto, la investigación mixta consigue obtener rigurosidad científica y consolidar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos mediante el contraste de la información a través de varias técnicas de recolección de datos (Creswell, 2014; Martínez, 2004).

FIGURA 3.15: TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA DE TÉCNICAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS



Fuente: elaboración propia

Para la discusión de los resultados cuantitativos y cualitativos de esta tesis doctoral se escogió la triangulación metodológica. Este tipo de triangulación consiste en contrastar

diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para comparar semejanzas y diferencias entre los resultados obtenidos en cada una de ellas sobre el objeto de estudio (Arias, 2009). Así, los resultados obtenidos en las secciones 2 y 3 de la encuesta aplicada a los docentes de inglés serán comparados con la información proveniente de la entrevista y del análisis de contenido realizado en los programas de estudio (Ver figura 3.15).

### 3.9 RESUMEN

En este capítulo se ha explicado la fundamentación metodológica de este estudio descriptivo para analizar el nivel de la CI de los docentes de inglés de la Zona 4 de Ecuador. Se partió de la siguiente problemática a estudiar: se evidenció la necesidad de desarrollar la CI en los estudiantes universitarios ecuatorianos como parte de las competencias que exige la sociedad del siglo XXI a los futuros profesionales, y se detectó un vacío en la literatura sobre la CI en contextos de LE en Ecuador.

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto-convergente apoyado en la etnografía educativa, sustentándose en dos pilares: el cuantitativo a través de la técnica de la encuesta y el cualitativo por medio de la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido aplicado a los programas de estudio. Para el análisis de los datos provenientes de la encuesta se escogió el software estadístico SPSS y el software de análisis de datos cualitativo fue Atlas.ti. Para la comprobación de los resultados se escogió la triangulación metodológica.

Finalmente, cabe destacar que la muestra poblacional fue de 68 docentes para la encuesta y de 12 profesores escogidos aleatoriamente para la entrevista más la colaboración de Julie Watson, representante de Cambridge University Press en Ecuador, además de 16 programas de estudio de las cuatro universidades públicas que están en la Zona 4 de Ecuador.

## Capítulo IV:

# Análisis de datos cuantitativos

Para investigar la verdad es preciso dudar, en cuanto  
sea posible, de todas las cosas.  
René Descartes

## 4.1 INTRODUCCIÓN

Los avances en los programas informáticos para la estadística han permitido establecer diferentes formas de análisis riguroso de datos cuantitativos. Entre ellos, el software SPSS es uno de los más empleados en Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas debido a las múltiples herramientas de procesamiento estadístico que tiene, como: estadísticos descriptivos, comparación de medidas, modelo lineal y correlaciones (Bryman, 2004; Fernández & Baptista, 2014; Pardo et al., 2009). Este programa facilita el análisis de grandes cantidades de datos, obteniendo una visión global del problema, su comprensión y su presentación a la sociedad en un informe con los hallazgos encontrados (Pardo & Ruiz, 2010; Ximénez & Revuelta, 2010).

Con la ayuda del software SPSS presentaremos el análisis de los resultados estadísticos obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la Zona 4 de Ecuador. La encuesta tenía el propósito de dar respuesta a las siguientes preguntas de



investigación cuantitativas: ¿cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador? y ¿cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre interculturalidad? Para esto, se aplicaron estadísticos descriptivos con el fin de determinar los porcentajes y frecuencias de las variables. Además, también se utilizaron las técnicas ANOVA de un factor y *t-student*.

En el apartado 4.2 recordaremos brevemente el proceso de recolección de datos cuantitativos, del cual se ha hablado en el Capítulo III. En segundo lugar, en el apartado 4.3 encontraremos el análisis estadístico de los resultados de la encuesta, dividido en dos apartados: (1) las creencias y prácticas pedagógicas interculturales de los profesores de inglés y (2) el grado de CI de estos docentes. Particularmente, el apartado 4.3.1 consta de dos partes: las creencias de los docentes con respecto a los objetivos interculturales a trabajar y sus actitudes sobre la CI (parte 4.3.1.1) y las PEC (parte 4.3.1.2). Con respecto a la primera parte se representan las opiniones que tienen los docentes de inglés sobre qué aspectos interculturales deben enseñar en sus clases de inglés, y la importancia que le dan a la dimensión intercultural con respecto a la dimensión lingüística. El apartado 4.3.1.2 se centra en las actividades pedagógicas que realizan los docentes encuestados para desarrollar la CI en los estudiantes: los temas más frecuentes que presentan, el tipo de instrucciones y actividades que aplican para desarrollar las dimensiones de conocimiento, actitud, destrezas de interpretar y relacionar, destrezas de descubrir e interactuar y la conciencia cultural crítica, todos ellos componentes del modelo de CI de Byram (1997).

Finalmente, en el apartado 4.3.2 presentamos el análisis estadístico de la autoevaluación que realizaron los docentes de inglés para medir su nivel de CI. Esta pregunta comprende las dimensiones de conocimiento, actitud, destrezas y conciencia intercultural, y está basado en el cuestionario elaborado por Sercu (2005), quien junto a otros colaboradores desarrolló un instrumento para medir la interculturalidad de forma individual. Esta pregunta incluye varios aspectos relacionados con la interculturalidad, entre ellos la presencia en el aula de temas culturales tales como la comida, vestimenta, tradiciones, costumbres de otras culturas, las relaciones sociales entre la C1 y la C2, los valores y la ética que debe de mostrar un interlocutor ante el encuentro intercultural, además de aspectos relacionados con los estereotipos y malentendidos culturales.

## 4.2 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

Para recoger los datos cuantitativos, se empleó la herramienta creada por Zhou (2011) quien desarrolló un cuestionario para medir la CI en los docentes universitarios de China. El cuestionario fue creado en base a otros ya desarrollados por Sercu et al. (2005) quienes realizaron junto a otros colaboradores un estudio de la CI en varios países.

En el apartado 3.8.1, se han explicado las modificaciones que se realizaron al cuestionario de Zhou, la cuales fueron mínimas debido a que los ítems de las preguntas estaban basados en las dimensiones propuestas por Byram (1997) en su modelo de CCI y es ese el modelo teórico en que se basa este estudio. Los cambios se realizaron en la sección 1 del cuestionario llamada “datos demográficos”, según las características socioeducativas de las universidades públicas de la Zona 4: nivel de inglés que enseñan los docentes, años de experiencia del profesorado, número de horas de clase que imparten por semana y cantidad de estudiantes por aula en las clases de inglés. Con respecto a las preguntas de la sección 2 (creencias de los profesores sobre interculturalidad y prácticas de la CI) y la sección 3 (CI) se hicieron pequeños cambios tales como reemplazar los términos “cultura inglesa” por C2, y “cultura local” por C1. Una vez preparado el cuestionario se procedió a realizar el estudio piloto con un grupo de docentes que asistía a una reunión de la RANI en la ciudad de Cuenca (Ecuador).

Después del pilotaje del cuestionario se procedió a sacar el Alfa de Cronbach de las preguntas 9-15 (sección 2) y de la pregunta 16 (sección 3) para conocer la validez y fiabilidad

del cuestionario. Los resultados demostraron que las preguntas tenían un alto nivel de confiabilidad y validez, datos que podemos ver en la tabla 3.5 del apartado 3.8.1. En total, el cuestionario dio como resultado un Alfa de Cronbach de 0.98. Al respecto, Bryman (2004) señala que los valores de la prueba Alfa de Cronbach deben de ser superiores a 0.70 para obtener una buena consistencia interna de los ítems en un cuestionario y al mismo tiempo validez y confiabilidad para ser aplicados en una investigación.

El siguiente paso fue solicitar el permiso a los rectores de las universidades públicas de la Zona 4. Como se pudo ver en el apartado 3.7.2, durante el proceso para solicitar este permiso se encontraron algunas dificultades, relacionadas en gran medida con los procesos de recategorización y categorización de las instituciones participantes por parte del CEAACES, institución que se encarga de evaluar y acreditar a las universidades públicas y privadas de Ecuador para garantizar la calidad en sistema de educación superior.

Una vez explicado el objetivo de la investigación a los directivos de los centros de idiomas de la ULEAM y de la ESPSAM-MFL, al director del instituto de lenguas de la UTM y a la coordinadora de inglés de la facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM se solicitaron los correos electrónicos de los docentes para enviarles la encuesta a través de la herramienta de formulario de Google. Al final del proceso se pudo obtener una muestra de 68 docentes de un total de 101 profesores.

## 4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE LA ENCUESTA EN SPSS

El cuestionario de la encuesta aplicada a los docentes de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador se divide en tres secciones: datos demográficos (sección 1), creencias y prácticas docentes sobre interculturalidad de los maestros de inglés (sección 2) y CI (sección 3). Los resultados de la sección 1 (preguntas 1-8)<sup>21</sup>, sección 2 (preguntas 9-15) y

---

<sup>21</sup> Los resultados de la sección 1 están en el apartado 3.6.2 del marco metodológico debido a que describen demográficamente la población participante en este estudio de la CI.

sección 3 (pregunta 16) del cuestionario fueron analizados con el programa SPSS a través de la herramienta “estadísticos descriptivos” de donde se obtuvieron las frecuencias de cada una de las variables. Además, se aplicaron las técnicas ANOVA y *t-student* para conocer la relación entre variables y dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación. En los apartados que veremos más adelante podremos encontrar estos resultados explicados a partir de tablas y puestos en relación con la literatura científica.

#### 4.3.1 Sección 2 del cuestionario: Creencias y prácticas docentes de los maestros de inglés

---

La segunda sección del cuestionario se divide en dos partes: las creencias de los docentes de inglés con respecto a los objetivos a enseñar y las actitudes sobre la CI (que comprende las preguntas 9-10) y las PEC (que incluye las preguntas 11-15).

Con respecto a la técnica ANOVA, dentro de la herramienta Post Hoc se escogió el test de *diferencia honestamente significativa* de Tukey (HSD-Tukey) para aplicar comparaciones múltiples y pruebas de rango. Así, al aplicar este test para averiguar si existe influencia de los años de experiencia de los docentes en las PEC, los resultados indicaron que no hay diferencia estadísticamente significativa ( $F: .556, p=.734$ ). Otra interrogante para la que se aplicó este test era si influía el haber viajado al extranjero en las PEC. En este caso los datos revelaron que la hipótesis se mantiene con un bajo nivel de significación ( $F: .321, p= .983$ ). También se aplicó la prueba ANOVA para determinar si los años de enseñanza influían en la CI de los docentes de inglés. Al aplicarla pudimos verificar que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $F: .247, p= .940$ ). Con esto, podemos afirmar que, según nuestros datos, los años de experiencia de los docentes no afectan al nivel de CI del profesorado.

Por otro lado, se aplicó la prueba *t-student* para determinar si el título académico influye en las PEC del profesorado, dando como resultado  $T: 2.728, p= .103$ . Esto indica que la formación académica de los docentes no afecta tampoco a la enseñanza intercultural dentro del ALE.

#### 4.3.1.1 Sección 2, parte 1: Creencias de los docentes de inglés con respecto a la CI

Las preguntas 9, 10 y 11 de esta sección del cuestionario tenían el propósito de ayudar a cuantificar las creencias de los docentes con respecto a los objetivos para integrar lengua y cultura en el ALE. Las tres preguntas buscaban medir la visión de estos profesores y sus actitudes con respecto a la interculturalidad y así conocer la predisposición que tienen para incluir en sus clases de inglés aspectos culturales de la C1 y la C2 a través de los objetivos establecidos en cada una de las preguntas.

A continuación, presentamos el análisis de las respuestas a las preguntas 9, 10 y 11. En la P9 los docentes podían escoger la importancia que daban a la integración de lengua y cultura, para lo cual se les preguntó: ¿En qué grado cree que los siguientes objetivos son importantes para la enseñanza del inglés como LE?. Dicha pregunta contenía 4 opciones relacionadas con aspectos lingüísticos y 5 opciones vinculadas a los aspectos culturales para la enseñanza del inglés (ver tablas 4.1 y 4.2 respectivamente). Con una escala de Likert del 1 al 4, siendo 1 *no importante* y 4 *muy importante*, los docentes indicaron los objetivos que ellos consideran más relevantes tanto en la parte lingüística como en la parte de la enseñanza cultural. Para facilitar la interpretación de los resultados se han sumado los porcentajes “no importante” y “un poco importante” para representar “poco importante” y los porcentajes de “importante” y “muy importante” para representar “bastante importante”.

Los resultados obtenidos de la P9 sugieren que los docentes de inglés consideran importante desarrollar aspectos relacionados con las dimensiones lingüística y cultural del idioma inglés. Los porcentajes son significativos y demuestran la predisposición del profesorado universitario que enseña esta lengua a incluir aspectos relacionados con la cultura dentro de sus clases.

En las respuestas a la dimensión lingüística (ver tabla 4.1) se evidencia que el 92.6% de los profesores consideró importante motivar a los estudiantes en el aprendizaje de inglés (ítem 1), siendo la motivación un factor determinante en el proceso de adquisición de una LE (Simon, 2013). Además, el 98.5% creyó importante el desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar y el 97.1% las de leer y escribir, demostrando de esta manera su compromiso con el desarrollo las destrezas productivas y receptivas (ítems 2 y 3). De hecho, no se obtuvieron respuestas para la opción “no importante” con respecto a estos ítems 2 y 3.

En cuanto a la preparación para pruebas de suficiencia como exámenes oficiales tipo TOEFL, los datos demuestran que el 83.8% del profesorado dijo que era bastante importante. Sin embargo, los datos también sugieren que número no desdeñable de profesores (16.2%) no consideró tan relevante preparar a los estudiantes para aprobar exámenes internacionales de suficiencia como TOEFL, IELTS y FCE, lo cual contradice las indicaciones del CES de Ecuador, que establece la normativa para que los estudiantes puedan acceder a un certificado de suficiencia con reconocimiento internacional.

TABLA 4.1: P9: OBJETIVOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS: DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

	Poco importante		Bastante importante	
	No importante %	Un poco importante %	Importante %	Muy importante %
<i>Dimensión lingüística</i>				
1. Fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.	7.4		92.6	
	1.5	5.9	22.1	70.5
2. Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de escuchar y hablar.	1.5		98.5	
	0.0	1.5	30.9	67.6
3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de leer y escribir.	2.9		97.1	
	0.0	2.9	44.2	52.9
4. Ayudar a los estudiantes en la preparación de exámenes de suficiencia como TOEFL, FCE, IELTS (u otra prueba internacional).	16.2		83.8	
	2.9	13.3	39.7	44.1

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

En los resultados de la segunda parte de la P9 llamada “dimensión cultural” (ver tabla 4.2) podemos observar que en general existe una buena predisposición por parte de los docentes para vincular lengua y cultura en las clases de inglés. El 79.4% del profesorado consideró necesario ayudar a sus estudiantes a desarrollar la capacidad para comunicarse con personas de otros orígenes culturales, y el 88.3% creyó que era muy significativo fomentar su capacidad de autoaprendizaje para buscar información referente a otros contextos culturales. Sin embargo, los datos también dan a conocer que para el 34.1% del profesorado es poco importante el promover el interés por conocer la cultura de los países de la C2 y para un 30.9% es poco importante fomentar la comprensión de la C1.

TABLA 4.2: P9: OBJETIVOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS: DIMENSIÓN CULTURAL

	Poco importante		Bastante importante	
	No importante %	Un poco importante %	Importante %	Muy importante %
<i>Dimensión cultural</i>				
5. Promover la comprensión de los estudiantes sobre la C2.	22.1		77.9	
	5.9	16.2	44.1	33.8
6. Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad para comunicarse con personas de otros orígenes culturales.	20.6		79.4	
	2.9	17.7	26.5	52.9
7. Fomentar la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes para aprender el idioma inglés.	11.7		88.3	
	2.9	8.8	32.4	55.9
8. Promover el interés de los estudiantes en la C2.	34.1		65.9	
	7.3	26.8	36.7	29.2
9. Promover la comprensión de los estudiantes de la C1.	30.9		69.1	
	8.8	22.1	26.5	42.6

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Con esto podemos decir que la mayoría de los profesores estarían interesados en vincular lengua y cultura en el ALE, pero al mismo tiempo esto se considera un aspecto menos relevante que la dimensión lingüística de la enseñanza de la lengua (comparar porcentajes en tablas 4.1 y 4.2). Esto parece indicar que estos docentes desconocen la importancia que tiene la CI en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Es decir, no parecen saber que la CI es una macrocompetencia que incluye la CC en la LE, y por tanto la CL.

Con respecto a la P10: ¿En qué grado cree que los siguientes objetivos son importantes para la enseñanza de la cultura en la EILE?, también se procedió a sumar (1) los resultados estadísticos de las opciones “no importante” y “un poco importante” para representar “poco importante” y (2) de los valores de “importante” y “muy importante” para representar “bastante importante” con la finalidad de facilitar la interpretación de los datos.

Como hemos dicho al inicio de esta sección, los ítems de esta pregunta estaban relacionados con el modelo de CI de Byram (1997). En la tabla 4.3 se puede ver que no todos los docentes consideraron importantes las distintas dimensiones de la CI como objetivos a desarrollar en el aula inglés como LE. Así, podemos percibir que en la dimensión de *conocimiento intercultural* más de la mitad del profesorado estuvo de acuerdo en que las actividades diarias propias de una cultura distinta a la nuestra deben de ser objetivos incluidos en las clases (61.7%; ítem 1). Sin embargo, el porcentaje de profesores que no las

vio como importantes, aunque inferior, es bastante alto también (38.3%). Eso sí, para el 75% de los docentes la comprensión de los procesos de interacción entre hablantes de la C1 y la C2 se consideró un objetivo de mucha importancia (ítem 2). Esto concuerda con la opinión de expertos como Byram et al. (2002) que señalan que el conocimiento necesariamente debe estar vinculado a procesos de comparación entre las culturas involucradas.

TABLA 4.3: P10: OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA EILE

	Poco importante		Bastante importante	
	No importante %	Un poco importante %	Importante %	Muy Importante %
<i>Dimensión: conocimiento</i>				
1. Proporcionar información sobre la vida cotidiana (por ejemplo, condiciones sociales y políticas) de la C2.	38.3		61.7	
	0.0	38.3	42.6	19.1
2. Promover la comprensión de diferentes procesos de interacción individual y social de la C2 y la C1.	25		75	
	2.9	22.1	39.7	35.3
<i>Dimensión: actitud</i>				
3. Desarrollar una actitud curiosa / tolerante / respetuosa / abierta hacia otras culturas y diferencias culturales.	22.1		77.9	
	1.5	20.6	27.9	50
<i>Dimensión: destrezas de interpretación y relación</i>				
4. Promover la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales de documentos y eventos de la C2.	26.5		73.5	
	5.9	20.6	38.2	35.3
5. Promover la capacidad de realizar una comunicación efectiva con los países de la C2.	19.1		80.9	
	5.9	13.2	30.9	50
<i>Dimensión: destrezas de descubrimiento e interacción</i>				
6. Promover la capacidad de comprender e interpretar críticamente documentos y eventos de la C2.	26.5		73.5	
	7.4	19.1	35.3	38.2
<i>Dimensión: conciencia cultural crítica</i>				
7. Promover el conocimiento y la comprensión de los diferentes valores, creencias e ideologías tanto de la C1 como de la C2.	28		72	
	5.9	22.1	35.2	36.8
8. Fomentar el respeto de los estudiantes por la diversidad cultural del mundo.	26.4		73.6	
	8.8	17.6	25.0	48.6

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Igualmente, los docentes deben fomentar una actitud intercultural como por ejemplo una curiosidad por conocer y comprender otras formas de vivir e interactuar donde los valores como la tolerancia y el respeto están presentes tanto para el hablante de la C1 y como el de la C2 (Schartner & Young, 2015). Así, los datos referentes a la dimensión de la *actitud* en el ítem 3 de la P10 sugieren que el 77.7% del profesorado señaló como objetivo



importante el respeto hacia la diversidad cultural desarrollada a través de la curiosidad por saber y entender la C2 por medio de la C1. Por tanto, a pesar de que menos de un tercio de ellos parecen no considerarlo importante para desarrollar la CI, estos profesores parecen acertar en su enfoque hacia la actitud intercultural.

Con respecto a los ítems 4 y 5 de las *destrezas de interpretación y relación* los datos demuestran que en general el profesorado consideró importante promover las capacidades (1) de adquirir nuevos conocimientos de la C2 (73.5%) y (2) y de comunicarse eficazmente con hablantes de la C2 (80.9%). Este es el ítem que recibió más respuestas de “bastante importante” de la P10. Por otro lado, un porcentaje considerablemente menor no incluiría entre sus objetivos temas culturales para ayudar a sus estudiantes a descubrir otros contextos culturales y eventos, como tampoco promovería los procesos de comunicación efectiva. No obstante, sin estos componentes, la interacción sostenida entre varios hablantes de la C1 y la C2 podría no ser fluida, llevando a situaciones de malentendidos y la consolidación de estereotipos en los procesos de interacción cultural (Samovar et al., 2013).

En relación con la respuesta sobre las *destrezas de descubrimiento e interacción* (ítem 6) podemos observar que los porcentajes de respuesta se distribuyen de forma similar a los de otros ítems. Un 26.5% del profesorado no señaló como importante promover la comprensión e interpretación de eventos y documentos de la C2. Por tanto, estos docentes no entienden como relevante el hacer un análisis crítico de la información proveniente de un determinado contexto cultural ni de sus eventos culturales más característicos para poder contrastarlos con la C1 (Oliveras, 2000). Aun así, el 73.5% sí da importancia a esta dimensión.

Los objetivos relacionados con la *conciencia cultural crítica* demuestran que el profesorado de inglés promovería la comprensión de los valores, creencias e ideologías entre la C1 y la C2 debido a que el 72% de ellos lo consideraron importante o muy importante frente a un 28% que no lo creyeron relevante entre sus objetivos para la enseñanza de la cultura. Además, el 73.6% del profesorado expresó que sí tendrían como objetivo el fomentar el respeto por la diversidad cultural en el mundo. En esta dimensión las respuestas revelan que el profesorado tiende a estar de acuerdo con desarrollar los valores y creencias propias de la C1 para contrastarlos con la C2. Aun así, se necesita fomentar la conciencia cultural crítica para lograr un cambio en la forma de pensar del profesorado con respecto al fomento de la diversidad cultural desde el respeto y la empatía (Alred et al., 2003).

Con respecto a la P11: actitudes de los docentes con respecto a la enseñanza de la cultura a través del inglés, en la tabla 4.4 observamos los seis ítems del cuestionario relacionados con las actitudes que tienen los docentes de inglés hacia la enseñanza intercultural. Para realizar un mejor análisis de estos resultados se ha procedido a sumar los porcentajes “muy en desacuerdo” y “algo de acuerdo” para representar los valores en “desacuerdo” y las opciones “parcialmente de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” para mostrar los valores en “acuerdo”.

TABLA 4.4: P11: ACTITUDES DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA A TRAVÉS DEL INGLÉS.

	Desacuerdo		Acuerdo	
	Muy en desacuerdo %	Algo en desacuerdo %	Parcialmente de acuerdo %	Totalmente de acuerdo %
Ítems				
1. En base en su experiencia, el idioma inglés y su cultura se pueden enseñar de una manera integrada.	25		75	
	2.9	22.1	26.5	48.5
2. La deficiencia en el manejo de las destrezas lingüísticas del idioma inglés es la principal causa de malentendidos al momento de comunicarse entre ecuatorianos y personas de otros países.	32.3		67.6	
	4.4	27.9	39.7	27.9
3. La enseñanza del inglés debe referirse a la cultura de los países de habla inglesa y ecuatoriana para ayudar a los estudiantes a mediar entre varias culturas.	28		72	
	5.9	22.1	35.2	36.8
4. Los profesores de inglés generalmente deben presentar una imagen positiva de la cultura y la sociedad de los países de la C2.	28		72	
	7.4	20.6	38.2	33.8
5. Me gustaría enseñar sobre las culturas de la L2.	30.9		69.1	
	2.9	27.9	44.2	25.0
6. Además de la cultura de los países de habla inglesa, los profesores de inglés también deben incluir las culturas de otros países.	33.8		66.2	
	5.9	27.9	33.8	32.4

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Una valoración general de los resultados obtenidos apunta a que los docentes de inglés tienen buenas actitudes para desarrollar la CI en sus estudiantes. En efecto, mirando los datos por separado se detectan algunos porcentajes llamativos. Así, un 75% de los participantes estuvo de acuerdo en que es posible la integración de lengua y cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, casi la mitad (48.5%) de estos docentes manifestó su total acuerdo con esta idea (ítem 1). Efectivamente, la enseñanza de una LE debe de estar integrada con la cultural del idioma que se está enseñando y generar un debate donde se analice el discurso propio del hablante de la C1 y de la C2 para crear

espacios de diálogo y respeto donde lengua y cultura sean los instrumentos para completar el desarrollo de la CL y de la pragmática intercultural (Fantini, 1995). Sin embargo, también es cierto que los datos muestran que casi un tercio de los participantes no creyeron que fuera posible integrar lengua y cultura en el ALE, reflejando probablemente las dificultades o las reticencias que tienen estos docentes para tratar temas relacionados con la interculturalidad.

Con respecto al ítem 2 de la tabla 4.4, más de la mitad de los profesores (67.6%) aseguraron que uno de los problemas que presentan los ecuatorianos para comunicarse con personas de otras culturas es su nivel de inglés. Efectivamente, en los procesos comunicativos pueden darse problemas como malentendidos, abuso de estereotipos y choques culturales cuando no existe un conocimiento adecuado de la lengua (Oliveras, 2000); por ello, es necesaria una preparación que involucre estrategias para mitigar los efectos de los malentendidos entre la C1 y la C2 (Escudero, 2013). Esto es particularmente relevante porque este ítem nº 2 incide sobre el rol del inglés como lengua franca o lengua internacional que se usa para comunicarse entre hablantes de otras lenguas: sus implicaciones tienen gran alcance. Por otro lado, a pesar de que la mayoría del profesorado estuvo de acuerdo en que se debe de mediar entre la C2 y la C1, también hubo casi un tercio de los participantes (22.1%) que estaban algo en desacuerdo con que esto deba ser un propósito en el ALE (ítem 3). Al parecer, la mediación no es un proceso significativo para estos docentes, a pesar de que es necesario ayudar a los estudiantes a mediar en encuentros culturales y encontrar puntos de equilibrio en los procesos de comunicación (Escudero, 2013; Toyoda, 2016).

También se preguntó a los participantes si les gustaría trabajar sobre aspectos de (1) las diferentes culturas que tienen los hablantes de inglés y (2) otras culturas de hablantes de otras lenguas (ítems 5 y 6 en tabla 4.4 respectivamente). Así pues, aunque bastantes profesores respondieron positivamente, las respuestas sugieren que un tercio del profesorado no está de acuerdo con hacer referencia a las diferentes culturas que forman parte de la C2 y de la C3 (30.9% y 33.8% respectivamente). Estos datos dan a entender que la integración entre lengua y cultura como actitud propia de un docente de LE no estaría consolidada entre el profesorado, contradiciendo lo establecido en la literatura sobre la necesidad de exponer al estudiante a distintas variedades culturales (Byram, 1997; Diviñó-González, 2013).

#### 4.3.1.2 Sección 2, parte 2: Prácticas de enseñanza cultural

La segunda parte de esta sección del cuestionario tenía como finalidad conocer la frecuencia con la que los profesores trabajan la CI y los temas que tratan en clase. Un total de 4 preguntas (preguntas 12-15) indagaron sobre las PEC en el ALE. Con la P12 se buscaba comprender la frecuencia con la que los docentes tratan temas culturales, la P13 se centra en aquellos temas del contexto ecuatoriano (C1) que son más frecuentes, la P14 pregunta por las prácticas pedagógicas basadas en el modelo de Byram (1997) y la P15 por su frecuencia de uso. Para facilitar la comprensión de los resultados se procedió a sumar las escalas de frecuencia “nunca” y “algunas veces” para representar la opción “con poca frecuencia” y se procedió a sumar los porcentajes “con frecuencia” y “siempre”, que equivalen a “con mucha frecuencia”.

Para determinar los temas que los profesores manejan con sus estudiantes en el ALE para desarrollar la CI, en la P12 se les preguntó: ¿Con qué frecuencia enseña los siguientes temas relacionados con los países de la C2? En la tabla 4.5 podemos observar los temas culturales del interés enfocados hacia los países donde se habla inglés como lengua oficial, vinculados a los temas establecidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Por ejemplo, se preguntó por temas como las artes, las costumbres, la historia, las creencias religiosas. En los datos destaca que entre los temas más discutidos están las *costumbres* con más del 90% de respuestas del tipo “con mucha frecuencia”, seguido de los temas: *convenciones de comunicación* y *condiciones de vida* con el 89.7%, las *artes* con el 79.4%, los *valores y creencias* con el 78% y las *películas* con el 76,5%. Esto se puede ver más claramente en la representación gráfica de la figura 4.1. Estos resultados representan los temas que comúnmente se incluyen en el ALE y que son sugeridos por el MCERL (Consejo de Europa, 2002) para el desarrollo de la CI. Al parecer, los profesores encuestados fomentan la interculturalidad a través de temas que ayudan a sus estudiantes a tener una visión global de lo distintos que somos frente a otras culturas (Liddicoat & Scarino, 2013).

TABLA 4.5: P12: ¿CON QUÉ FRECUENCIA ENSEÑA LOS SIGUIENTES TEMAS RELACIONADOS CON LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA?

Temas	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
Las artes	20.6		79.4	
	1.5	19.1	61.8	17.6
Convenciones de comunicación	10.3		89.7	
	0.0	10.3	51.5	38.2
Costumbres	8.9		91.1	
	0.0	8.9	42.6	48.5
Condiciones de vida	9.0		89.7	
	0.0	10.3	48.5	41.2
Diferentes grupos étnicos	36.8		63.2	
	11.8	25.0	39.7	23.5
Diferentes grupos sociales	39.7		60.3	
	10.3	29.4	27.9	32.4
Sistemas educativos	35.3		64.7	
	14.7	20.6	39.7	25
Condiciones financieras	48.6		51.4	
	14.8	33.8	48.5	2.9
Historia	38.3		61.7	
	11.8	26.5	42.6	19.1
Literatura	32.4		67.6	
	1.5	30.9	48.5	19.1
Películas	23.5		76.5	
	4.4	19.1	30.9	45.6
Conductas no verbales	30.9		69.1	
	7.4	23.5	44.1	25.0
Los valores y creencias de las personas	22		78	
	8.8	13.2	39.7	38.2
Sistema(s) político(s)	53		47.1	
	16.2	36.8	41.1	5.9
Creencias religiosas	52.9		47.1	
	23.5	29.4	39.7	7.4
Tabúes culturales	48.6		51.4	
	20.7	27.9	42.6	8.8
Desarrollo tecnológico	30.9		69.1	
	10.3	20.6	35.3	33.8

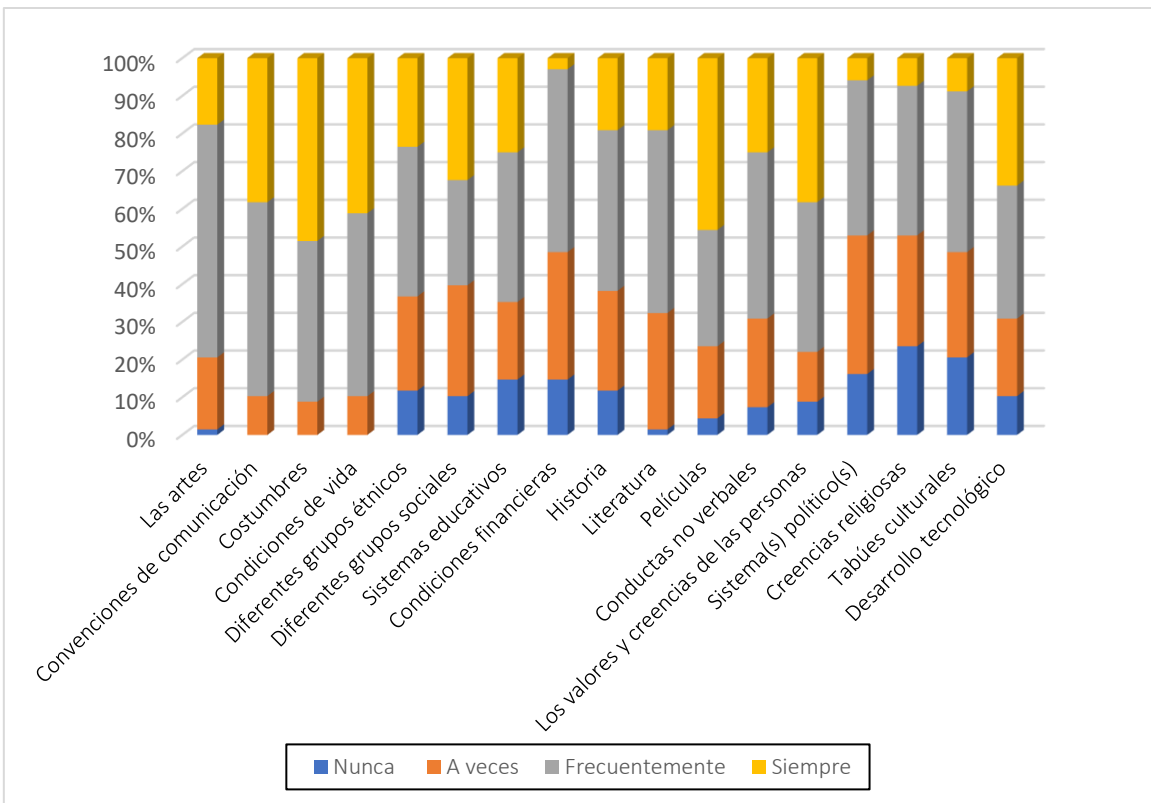
Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Por otro lado, los datos reflejan cuatro temas en los que el profesorado está dividido en cuanto a la frecuencia con la que son tratados en clase. Al observar nuevamente la figura 4.1 vemos que casi la mitad del profesorado dijo incluir con poca frecuencia temas relacionados con las *condiciones financieras* de un entorno cultural (48.6%).

Sobre todo, otros temas como los sistemas políticos y las *creencias religiosas* tampoco decían ser incluidos a menudo por más de la mitad de profesorado (53% y 52.9% respectivamente). También, los temas relacionados con *tabúes culturales* (48.6%) parecen no formar parte de las temáticas para desarrollar la CI en los estudiantes. Igualmente, llama la atención que temas aún más ligados a la diversidad cultural como los grupos étnicos y los

grupos sociales, cuestiones relevantes en el contexto ecuatoriano, dijeron ser poco debatidos por más de un tercio de los docentes (36.8% y 39.7% respectivamente). Otro tema poco frecuente son las *conductas no verbales*, pues un tercio del profesorado afirmó no tratarlo a menudo en el ALE. Por último, el aprendizaje de la C2 está enmarcado por los hechos del pasado que fomentan el presente y la relación actual con la C1 (Crozet & Liddicoat, 1999); sin embargo, en el gráfico podemos ver que los temas relacionados con la *historia* de la C2 son relativamente poco frecuentes en el ALE (38.3%).

FIGURA 4.1: P12: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE TEMAS RELACIONADOS CON LOS PAÍSES DE LA C2



Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Por tanto, aunque un buen grupo de profesores parecen emplear una variedad de temas suficiente, también se ve que algunos de estos docentes no combinan una variedad de temas culturales que permitan al estudiante comprender la C2 desde una perspectiva más amplia, y por ende otros contextos culturales. Al respecto, Kilickaya (2004) y Byrnes (2010) establecen que los temas culturales que se pueden añadir al currículo de LE deben ser variados y que la internacionalización de una L2 debe estar sujeta a temas que busquen el lado positivo de la C2.

Con respecto a la P13, buscaba medir el grado de frecuencia con que ciertos temas son trabajados en el ALE con relación a la C1. En la tabla 4.6 podemos ver que uno de los temas de la C1 más mencionados fue el de las *costumbres* (66.1%), vinculado a los temas propuestos por el Consejo de Europa (2002) como son: *supervivencia diaria*, *vida social* y *acontecimientos culturales*. Entre los temas menos discutidos de la C1 estaban: las *creencias religiosas*, que son poco frecuentes para el 73.5% de los participantes, y los *sistemas políticos*, que más de la mitad del profesorado (66.2%) dijo no mencionar en sus clases o mencionar algunas veces.

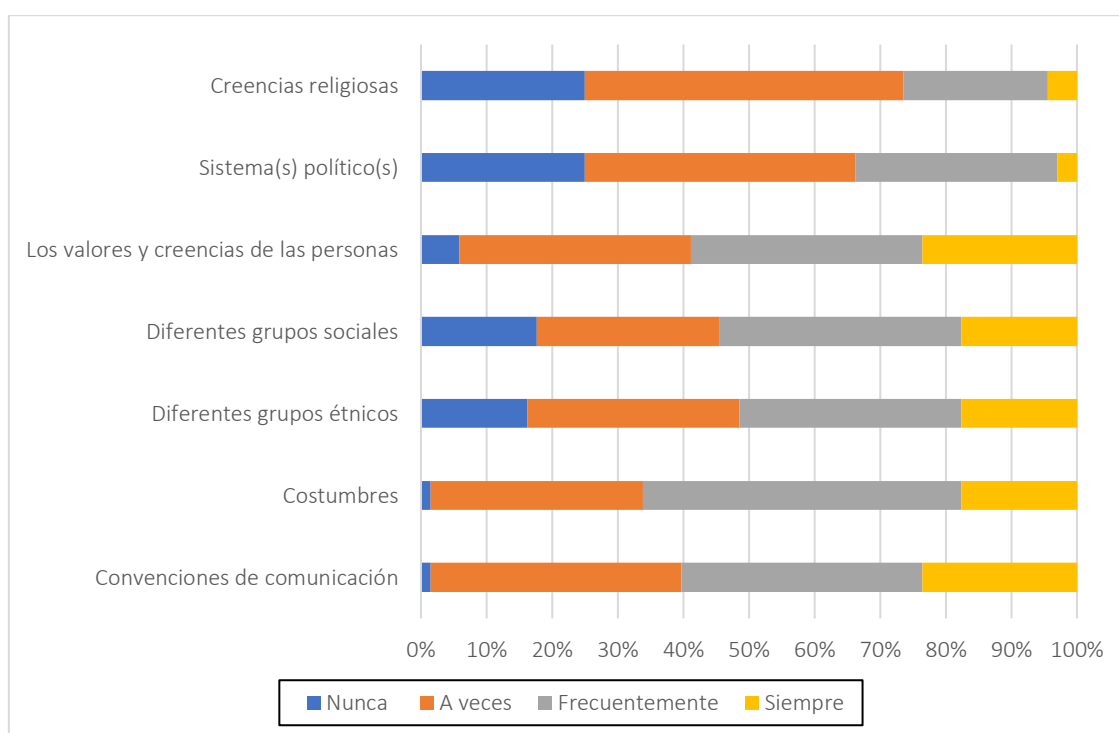
TABLA 4.6: P13: EN SUS CLASES, ¿CON QUÉ FRECUENCIA SE TOCAN LOS SIGUIENTES TEMAS QUE SE APLICAN A LA CULTURA ECUATORIANA?

Temas	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
1- Convenciones de comunicación	39.7		60.3	
2.- Costumbres	1.5	38.2	36.8	23.5
	33.9		66.1	
3.- Diferentes grupos étnicos	1.5	32.4	48.5	17.6
	48.6		51.4	
4.- Diferentes grupos sociales	16.2	32.4	33.8	17.6
	45.5		54.5	
5.- Los valores y creencias de las personas	17.6	27.9	36.9	17.6
	41.2		58.8	
6.- Sistema(s) político(s)	5.9	35.3	35.3	23.5
	66.2		33.8	
7. Creencias religiosas	25	41.2	30.9	2.9
	73.5		26.5	
	25	48.5	22.1	4.4

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Particularmente, llaman la atención las respuestas al ítem 3, relacionado con los *grupos étnicos* en Ecuador. Cerca de la mitad de los maestros aseguró no discutir con frecuencia este tema (48.6%). Asimismo, casi la mitad del profesorado señaló que no incluía con frecuencia temas relacionados con los *grupos sociales* dentro del país (45.5%). Sin embargo, la constitución de Ecuador señala en su artículo 56 que Ecuador es un país multicultural y multiétnico, donde viven comunidades, pueblos, nacionalidades indígenas, el pueblo afroamericano y el pueblo montubio. Parece que esta diversidad no se ve reflejada en las prácticas docentes de muchos de estos profesores para consolidar el conocimiento de la C1 y luego poder compararla con la C2 y la C3 con sus estudiantes. La distribución de estos porcentajes se puede ver mejor en la figura 4.2.

FIGURA 4.2: P13: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE TEMAS RELACIONADOS CON LA C1



Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Para determinar las actividades que se realizan con los temas de las preguntas P12 y P13, en la P14 se preguntó al profesorado: ¿Con qué frecuencia aplica las siguientes actividades de instrucción cuando aborda los temas de las dos preguntas anteriores? Los datos muestran que los docentes no hacen uso frecuente de todas las actividades propuestas para desarrollar la CI de los estudiantes (ver tabla 4.7). Entre las actividades más frecuentes destacan la de dividir a los estudiantes en grupos o parejas para hablar sobre un tema cultural (66.2%; ítem 3) y el uso de *role-plays* para simular una conversación entre personas de la C1 y la C2 (63.2%; ítem 4).

Sin embargo, según los resultados, algunas actividades se aplican con bastante menos frecuencia en las clases de estos profesores. Así pues, podemos ver en la tabla 4.7 que el pedir a los estudiantes que aborden un tema cultural en particular parece que se realiza algunas veces con poca frecuencia (60.3%). También, los docentes dijeron que la transmisión de información por parte del profesor (ítem 2) y los debates sobre temas polémicos (ítem 7) no suelen ser frecuentes para conocer más la C2. Por otro lado, con respecto a los ítems 1 y 5, relacionados con pedir a los estudiantes que aborden un tema cultural en particular, el porcentaje de docentes que dijo siempre realizar este tipo de actividades es bastante bajo (11.8% y 14.7% respectivamente).



TABLA 4.7: P14: ¿CON QUÉ FRECUENCIA APLICA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES CUANDO ABORDA LOS TEMAS DE LA ANTERIOR PREGUNTA SOBRE LAS CULTURAS INGLESAS?

Actividades	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
1. Pido a los estudiantes que aborden un tema cultural en particular.	60.3		39.7	
	7.4	52.9	27.9	11.8
2. Les digo a los estudiantes lo que deben saber sobre un tema.	48.5		51.5	
	5.9	42.6	30.9	20.6
3. Divido a los estudiantes en parejas o grupos pequeños para discutir un tema.	33.8		66.2	
	4.4	29.4	44.1	22.1
4. Les pido a los estudiantes que participen en actividades como <i>role-play</i> para simular comunicarse con países de la C2.	36.8		63.2	
	5.9	30.9	41.2	22.1
5. En tareas escritas, pido a los estudiantes que hablen de una perspectiva o evento cultural en particular.	48.6		51.5	
	7.4	41.2	36.8	14.7
6. Uso la tecnología para ilustrar un tema cultural (por ejemplo, videos, CD-ROM, PowerPoint e Internet, etc.).	44.1		55.9	
	5.9	38.2	30.9	25.0
7. Tengo a los estudiantes debatiendo un tema cultural polémico.	54.4		45.6	
	5.9	48.5	32.4	13.2
8. Les pido a los estudiantes que comparen la C1 con la C2 con respecto a un tema en particular.	50		50	
	13.2	36.8	33.8	16.2

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Con respecto al uso de las TIC para ilustrar un tema cultural (ítem 6) se puede apreciar una división interesante en las respuestas del profesorado con respecto a quiénes usan la tecnología con frecuencia y quiénes no. Llama la atención que un 25% de los profesores dijeran utilizar siempre las TIC en sus clases de LE y en relación con la interculturalidad lo cual es un porcentaje significativo. Eso, sumado al 30.9% de los profesores que dijeron usar las TIC frecuentemente, da un porcentaje nada despreciable de 55.9% de profesores que usan las TIC con mucha frecuencia vinculadas a la interculturalidad. Aun así, al parecer, parte del profesorado desconoce las ventajas que tiene el uso de la tecnología para desarrollar la CI, por ejemplo, con las redes telemáticas y redes sociales (Toyoda, 2016; Vinagre, 2014).

En las respuestas relacionadas con la comparación de temas entre la C1 y la C2 (ítem 8) podemos ver que el 36.8% del profesorado dijo realizar esta actividad algunas veces y que el 33.8% refirió hacerlo con frecuencia. Sobre todo, llama la atención el 13% que nunca realiza esta actividad. Al revisar la sumatoria de las respuestas, se puede apreciar que el profesorado está dividido equitativamente al momento de plantearse como actividad pedagógica el realizar comparaciones entre contextos culturales de la C1 y la C2. Al parecer,

algunos de los docentes no realizan esta actividad en el ALE, demostrando que en su metodología prevalecen aún rasgos de un enfoque tradicional de enseñanza de la cultura, donde la transmisión de conocimientos culturales no ofrece un punto de encuentro, comparación y contraste para establecer semejanzas y diferencias entre culturas (Moran, 2001).

En la P15 del cuestionario se preguntó al profesorado de inglés: ¿Con qué frecuencia aplica las siguientes PEC en el aula? Los 11 ítems de esta pregunta se basan en las 5 dimensiones propuestas por Byram (1997)<sup>22</sup> en su teoría de la CI: el *conocimiento* (ver tabla 4.8), la *actitud* (ver tabla 4.9), las *destrezas de interpretar y relacionar* (ver tabla 4.10), las *destrezas de descubrir e interactuar* (ver tabla 4.11) y por último la *conciencia cultural crítica* (ver tabla 4.12). Para facilitar la comprensión de los resultados se procedió a sumar las escalas de frecuencia “nunca” y “algunas veces” para representar la opción “con poca frecuencia”. Asimismo, se procedió a sumar los porcentajes “con frecuencia” y “siempre” que equivalen a “con mucha frecuencia”.

Los ítems de la P15 sobre la dimensión del *conocimiento* tenían la finalidad de proporcionar información sobre cómo los profesores desarrollan la capacidad de conocer otras culturas en sus estudiantes. Estos ítems indagan sobre la dimensión de contenido en relación con la C1, la C2 y otras C3. Como podemos observar en la tabla 4.8, los datos obtenidos demuestran que la mayoría de los docentes no parecen realizar frecuentemente actividades que permitan a los estudiantes conocer la C1 y la C2. Así pues, el pedir a los estudiantes que discutan cómo son percibidos los ecuatorianos en relación con la C2 es una actividad que el 69.1% del profesorado dijo hacer poco frecuentemente. Igualmente, la exploración de las diferentes perspectivas de un evento en particular relacionado con un contexto cultural no parece ser una actividad de mucha aplicación en el ALE (63.2%), mientras que muchos profesores aseguran no incluir con frecuencia contenidos de culturas de otros países que no sean de habla inglesa (58.8%).

---

<sup>22</sup> En el cuestionario aplicado, los ítems de esta pregunta no se presentaron agrupados por dimensiones, sino que se agruparon por criterios de semejanza pedagógica entre actividades. No obstante, para explicar con claridad los ítems de la P15 los organizamos por dimensiones y ordenamos de la A a la K.

TABLA 4.8: P15: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN *CONOCIMIENTO* EN LAS PEC

	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
<i>Dimensión: conocimiento</i>				
A. Pido a los estudiantes que discutan la manera en que la C1 es percibida por las personas de la C2.	69.1		30.9	
	8.8	60.3	23.5	7.4
B. Le pido a los estudiantes que exploren diferentes perspectivas que las personas que hablan español e inglés pueden tener sobre un evento / fenómeno particular.	63.2		36.8	
	20.6	42.6	27.9	8.9
C. Además de culturas de países de habla inglesa, también toco culturas de otros países.	58.8		41.2	
	25.0	33.8	30.9	10.3

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

La dimensión del conocimiento es necesaria para ayudar a los estudiantes a conocer las diferentes manifestaciones culturales (Byram, 2009). La importancia de esta dimensión se ve también en otros modelos de la CI, como el de Deardorff (2006) y Fantini (2009). Sin embargo, a la vista de nuestros datos, parte del profesorado encuestado desconoce la finalidad de desarrollar el conocimiento de otros contextos culturales en la clase de inglés para ayudar a sus estudiantes a desarrollar la CI.

TABLA 4.9: P15: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LA DIMENSIÓN *ACTITUD* EN LAS PEC

	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
<i>Dimensión: actitudes</i>				
D.- Les pido a los estudiantes que compartan lo que encuentran fascinante o extraño acerca de la C2.	44.1		55.9	
	11.7	32.4	41.2	14.7
E.- Animo a los estudiantes a cuestionar sus propios valores, creencias y perspectivas que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.	52.9		47.1	
	22	30.9	30.9	16.2

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Como podemos ver en la tabla 4.9 sobre la dimensión de *actitud*, casi la mitad de los docentes reconoció que con frecuencia no hacían que sus alumnos reflexionaran sobre el interés o la peculiaridad de la C2 desde su punto de vista (44.1%), ni alentaban una reflexión frecuente sobre los valores y creencias y perspectivas de la C1 de los estudiantes en sus clases (52.9%). La *actitud* como componente clave de la CI consiste en aproximar la conciencia de la equidad entre grupos de personas, entender los procesos discriminación

entre la C1 y la C2 y comprender las apreciaciones que van generando al percibir un contexto distinto al de los hablantes de la C1 y de la C2 (Spitzberg & Changnon, 2009). No obstante, una parte del profesorado encuestado no parece captar la importancia de esta dimensión, dando a entender que por ejemplo los falsos prejuicios que se generan entre una cultura y otra no son tratados en el ALE para mitigar sus posibles efectos negativos (Oliveras, 2000).

En cuanto a las destrezas de *interpretar y relacionar*, como se puede ver en la tabla 4.10, muchos de los estos profesores declararon que no suelen explorar con frecuencia las áreas de incomprensión entre C1 y C2 o el origen de los estereotipos de la C2 (64.7% y 70.6% en los ítems F y G respectivamente). En particular, los estereotipos parecían pasarse por alto en el aula, ya que casi una cuarta parte de los encuestados (26.5%) afirmaron que nunca los mencionaban.

TABLA 4.10: P15: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS *DESTREZAS DE INTERPRETAR Y RELACIONAR* EN LAS PEC

	No frecuentemente		Frecuentemente	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
<i>Dimensión: destrezas de interpretar y relacionar</i>				
F.- Les pido a los estudiantes que exploren áreas de malentendidos en las comunicaciones entre la C1 y al C2 y expliquen las causas.	64.7		35.3	
	22.1	42.6	27.9	7.4
G.- Les pido a los estudiantes que discutan los orígenes de los estereotipos que la C1 tiene con relación a la C2.	70.6		29.4	
	26.5	44.1	17.6	11.8

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Con respecto a las *destrezas de descubrir e interactuar* (ver tabla 4.11), casi dos tercios de los docentes declararon que con frecuencia no exploraban las connotaciones e implicaciones de los eventos y documentos de la C2 con sus estudiantes (75%). También, más de la mitad del profesorado (61.1%) dijo no realizar actividades que exploren las habilidades culturales de sus estudiantes para interpretar eventos de otros contextos culturales, como tampoco de documentos que reflejen los rasgos característicos de una determinada cultura. Por tanto, parte del profesorado no estaría desarrollando esta dimensión para ayudar a los estudiantes a entender y descubrir eventos representativos de otros contextos culturales, además de los productos y el significado de estos para el grupo cultural que los elabora (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Liddicoat & Scarino, 2013).

TABLA 4.11: P15: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS *DESTREZAS DE DESCUBRIR E INTERACTUAR* EN LAS PEC

	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
<i>Dimensión: destrezas de descubrir e interactuar</i>				
H.- Pido a los estudiantes que exploren connotaciones e implicaciones supuestas en documentos / eventos de C2	75	25		
	20.6	54.4	19.1	5.9
I.- Le pido a los estudiantes que utilicen sus conocimientos y habilidades culturales para explicar documentos y eventos de culturas la C2.	61.8	38.2		
	22.1	39.7	27.9	10.3

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Finalmente, en cuanto a la *conciencia cultural crítica* (ver tabla 4.12), los datos demuestran que el 57.4% de los maestros afirmaron que no solían aplicar prácticas interculturales donde se discutiera la influencia de los valores y creencias de los estudiantes sobre la forma en que perciben otras culturas, frente al 42.6% de los maestros que dijeron que lo solían hacer con frecuencia. Asimismo, más de la mitad del profesorado (64.7%) no expresó que explorara con frecuencia los valores y creencias e ideologías que pueden estar inmersas en eventos y documentos de la C2, frente al 35.3% de los maestros que si dijeron realizar este tipo de actividades en el ALE.

TABLA 4.12: P15: FRECUENCIA DE APLICACIÓN DE LA *CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA* EN LAS PEC

	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
<i>Dimensión: conciencia cultural crítica</i>				
J.- Les pido a los estudiantes que discutan cómo sus propios valores y creencias influyen en la forma en que perciben otras culturas.	57.4	42.6		
	19.2	38.2	29.4	13.2
K.- Le pido a los estudiantes que exploren los valores, las creencias y las perspectivas ideológicas implícitas en los eventos / documentos de la C2.	64.7	35.3		
	26.5	38.2	23.5	11.8

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Por consiguiente, el profesorado presenta algunas falencias para desarrollar la dimensión intercultural de la conciencia cultural crítica considerada como la base para establecer buenas relaciones con personas de otras culturas, pero también como el soporte principal de las demás dimensiones de la CI (Byram, 1997). Esto parece indicar que los

docentes de inglés deberían de mejorar la práctica de esta dimensión con el propósito de ayudar a los estudiantes a establecer mejores niveles de empatía para afrontar las situaciones negativas que podrían vivir en un encuentro intercultural (Fantini & Tirmizi, 2006; Oliveras, 2000; Sercu, 2007).

#### 4.3.2 Sección 3 del cuestionario: Competencia Intercultural

---

Para el análisis de esta última parte de la encuesta donde se mide la CI de los docentes de inglés hemos procedido a sumar los datos de las opciones “de ningún modo”, “muy bajo” y “bajo” para representar la opción “nivel bajo”. También se sumaron las frecuencias de las opciones “medio”, “alto” y “muy alto” para representar “nivel alto”. En la P16 los docentes autocalificaron sus habilidades, conocimientos y actitudes con respecto a la CI. Los ítems de esta pregunta se basaban en las escalas para medir el grado de la CI desarrollada por Fantini y Tirmizi (2006). Como se ha explicado en el apartado 3.8.1, estos constructos no están definidos en el modelo de la CI de Byram (1997), sin embargo, son muy similares a las dimensiones de *conocimiento*, *habilidades*, *actitudes* y *conciencia cultural crítica*.

Los datos obtenidos de las respuestas a la P16 demuestran que los docentes de inglés consideraron tener niveles aceptables de *conocimiento intercultural*, *actitud intercultural*, *destrezas interculturales* y *conciencia intercultural*. Sin embargo, en el análisis de cada una de estas dimensiones también podemos ver que más de un tercio del profesorado dijo tener un nivel bajo de CI. De todas formas, en cada una de las dimensiones podemos observar que ningún docente se autoevaluó con la opción “de ningún modo”.

Las respuestas obtenidas con respecto a la dimensión *conocimiento intercultural* sugieren que cerca del 40% del profesorado consideró tener un nivel bajo de familiarización con las normas culturales de la C2 (38.2%; ítem 1). Una situación similar podemos ver en los datos del ítem 4 con respecto a la descripción de momentos históricos de la C1 en relación con la C2 pues más de un tercio de los docentes (25%) afirmaron tener un nivel muy bajo. Igualmente, casi un tercio de los participantes consideraron no poder casi describir acontecimientos históricos, políticos o sociales de la C2 (ítem 2). Asimismo, las

comparaciones de los comportamientos comunicativos de la C1 y la C2 no resultan familiares para el 19.1% de los profesores (ítem 3).

TABLA 4.13: P16: AUTOVALORACIÓN DEL GRADO DE LA CI POR PARTE DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4: CONOCIMIENTO INTERCULTURAL

	Nivel bajo			Nivel alto		
	De ningún Modo %	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %
<i>Conocimiento intercultural</i>						
1. Estoy familiarizado con las normas y expectativas culturales de la C2 (por ejemplo, comida, manera de comer, ropa, saludos, comportamientos públicos, etc.).	38.2			61.7		
	0.0	23.5	14.7	23.5	27.9	10.3
2. Puedo describir algunos acontecimientos históricos / sociales / políticos importantes que han dado forma a la C2.	45.5			54.5		
	0.0	27.9	17.6	22.1	25	7.4
3. Puedo contrastar los comportamientos comunicativos de ecuatorianos y personas que hablan inglés en un entorno social (por ejemplo, familia, escuela, oficina, etc.).	32.2			67.7		
	0.0	19.1	13.2	25	26.5	16.2
4. Puedo describir la historia de las relaciones entre Ecuador y los países de la C2.	47.1			52.9		
	0.0	25	22.1	26.5	17.6	8.8

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Con respecto a la *actitud intercultural* (ver tabla 4.14) los resultados sugieren que los docentes consideraron en general tener un nivel aceptable de actitud intercultural. Destaca particularmente que el 70% de los profesores encuestados dijeron estar dispuestos a cuestionar sus valores y creencias (ítem 9). No obstante, al preguntarles si estaban interesados en conocer los aspectos no familiares de la C2 (ítem 6) el 22.1% del profesorado consideró que estaba muy poco interesado. Igualmente, el 23.5% dijo no estar casi interesado en conocer cómo las personas de la C2 ven lo que ocurre en la C1 (ver ítem 8).

TABLA 4.14: P16: AUTOVALORACIÓN DEL GRADO DE LA CI POR PARTE DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4: ACTITUD INTERCULTURAL

	Nivel bajo			Nivel alto		
	De ningún modo %	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %
<i>Actitud intercultural</i>						
6.- Estoy interesado en conocer aspectos no familiares de la C2 (por ejemplo, historia, tradiciones y valores de las personas, etc.).	32.4			67.7		
	0.0	22.1	10.3	8.8	36.8	22.1
7.- Estoy dispuesto a entender las diferencias entre las personas ecuatorianas y angloparlantes en sus comportamientos, valores y creencias.	33.8			66.2		
	0.0	20.6	13.2	4.4	36.8	25
8.- Estoy interesado en conocer las diferentes formas en que las personas de la C2 ven un evento en particular en Ecuador.	33.8			66.2		
	0.0	23.5	10.3	5.9	32.4	27.9
9.- Estoy dispuesto a cuestionar mis valores y creencias que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.	29.4			70.6		
	0.0	19.1	10.3	11.8	33.8	25

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Por último, la diversidad cultural que nos rodea contiene rasgos propios que, en algunos casos, no son entendidos por todos los interlocutores (Back, 2015). Para indagar sobre esto, el ítem 7 se basa en la predisposición que el profesorado considera tener para entender las diferencias culturales entre hablantes de la C1 y de la C2 con respecto a los valores y creencias. Los resultados dan a entender que el 20.6% de los docentes consideró tener un nivel muy bajo de predisposición a la comparación cultural entre la C1 y la C2.

Con respecto a las *destrezas interculturales*, las respuestas de nivel de todos los ítems presentan porcentajes superiores al 60%, dando a entender que un número importante de profesores encuestados tiene desarrollada estas destrezas. Sin embargo, un análisis detallado de las respuestas evidencia ciertos matices: con respecto a la capacidad para identificar malentendidos en las interacciones entre la C1 y la C2 (ítem 10) casi el 40% de los docentes asegura tener un nivel bajo de interculturalidad (38.2%). Los mismos porcentajes se encuentran en las respuestas a los ítems 12 y 15, sobre la capacidad para encontrar información cultural desconocida y para reconocer problemas de comunicación entre ecuatorianos y hablantes de la C2 respectivamente.

Los datos provenientes de las respuestas al ítem 11 reflejan que un porcentaje importante de los docentes dijeron ajustar su comportamiento, lenguaje corporal y gestos para evitar malentendidos (63.1%), frente al 33.8% que consideró hacerlo mucho menos. En el ítem 13 más de una cuarta parte del profesorado (32.3%) se autoevaluó como personas



que no ajustan del todo su manera de comunicarse con hablantes de la C2 tratando de ponerse en el lugar de la otra persona y pensando cómo reaccionarían (Fantini, 1995), si bien es cierto que el 67.6% si dijeron tener en cuenta las reacciones del otro al menos con cierta frecuencia, lo cual es el porcentaje más grande de respuestas de “nivel alto” en las destrezas interculturales de la P16.

Por último, las dificultades comunicativas por el insuficiente desarrollo de la CI pueden generar una mala percepción del interlocutor hacia otras culturas (Oliveras, 2000). En este sentido, los datos provenientes del ítem 14 indican que bastantes docentes se identificaron como hablantes que no juzgan comportamientos de otras personas cuya cultura sea distinta o nueva para ellos, puesto que el 66.2% dijo que pensaba en el otro antes de hablar o escribir, y, sobre todo, el 27.9% de ellos afirmaron que lo hacían muy frecuentemente.

TABLA 4.15: P16: AUTOVALORACIÓN DEL GRADO DE LA CI POR PARTE DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4: DESTREZAS INTERCULTURALES

	Nivel bajo			Nivel alto		
	De ningún modo %	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %
<i>Destrezas interculturales</i>						
10. Puedo identificar cómo ocurren algunos malentendidos en las interacciones entre la C1 y la C2.	38.2			61.8		
	0.0	19.1	19.1	14.7	35.3	11.8
11. Mientras interactúo con las personas que hablan inglés, ajusto mi comportamiento, lenguaje corporal y gesto de acuerdo con lo que se considere apropiado por ellos.	33.8			63.1		
	0.0	20.6	13.2	17.6	27.9	20.6
12. Soy capaz de encontrar información cultural desconocida que encuentro en situaciones de comunicación oral o escrita.	38.2			61.8		
	0.0	17.6	20.6	14.7	32.4	14.7
13. Antes de hablar o escribir a personas de la C2, pienso en cómo ellos, con diferentes orígenes culturales, se sentirán o reaccionarán a lo que voy a decir o escribir.	32.3			67.6		
	0.0	17.6	14.7	23.5	27.9	16.2
14. Creo que no debo juzgar inmediatamente a personas de otros países, porque su comportamiento puede ser el resultado de diferencias culturales.	33.8			66.2		
	0.0	14.7	19.1	11.8	26.5	27.9
15. Puedo reconocer cuando algunos ecuatorianos se comunican inapropiadamente con personas de la C2.	38.2			61.8		
	0.0	16.2	22	11.8	26.5	23.5
16. Puedo entender un documento inglés en su propio contexto cultural.	33.8			66.2		
	0.0	19.1	14.7	22.1	29.4	14.7

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

La *conciencia intercultural* se refiere a evaluar críticamente las prácticas y los productos de diversos contextos culturales para evitar estereotipos, choques culturales y

conceptos erróneos de una cultura distinta a la nuestra (Byram, 2009). En la tabla 4.16 podemos observar el análisis de los datos sobre esta dimensión.

En los cuatro ítems de esta dimensión se puede observar que más de un 60% del profesorado se autoevaluó con un nivel al menos medio de *conciencia intercultural*. Así pues, el ítem 17 indagaba por la conciencia del profesorado de sentirse “culturalmente condicionado” por hábitos y preferencias personales para representar la C1, y el 64.7% expresaron darse cuenta de ese condicionamiento. Con respecto a la diversidad cultural de la C2 (ítem 18), un 67.7% de los participantes aseguraron ser conscientes de las diferentes clases de razas, géneros y demás aspectos de la C2. Finalmente, los valores y la ética cultural figuran como elementos indispensables para formar personas interculturalmente competentes (Byram, 1997). A este respecto, el 67.7% del profesorado manifestó que suele demostrar conciencia de las reacciones de las personas de la C2 en relación con sus valores culturales, lo cual es un porcentaje bastante alto (ítem 19). Por tanto, estas respuestas sugieren que una parte importante del profesorado reconoce verse “condicionado culturalmente” por sus preferencias y hábitos.

TABLA 4.16: P16: AUTOVALORACIÓN DEL GRADO DE LA CI POR PARTE DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA ZONA 4: CONCIENCIA INTERCULTURAL

	Nivel bajo			Nivel alto		
	De ningún modo %	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %
<i>Conciencia intercultural</i>						
17. Demuestro conciencia de verme como una persona "culturalmente condicionada" por hábitos y preferencias personales.	35.3			64.7		
	0.0	19.1	16.2	25	30.9	8.8
18. Soy consciente de la diversidad de la C2 (por ejemplo, las diferencias de raza, clase, género y profesión, etc.).	32.3			67.7		
	0.0	17.6	14.7	16.2	32.4	19.1
19. Demuestro conciencia de las reacciones de las personas de la C2 que reflejan sus valores culturales.	32.3			67.7		
	0.0	17.6	14.7	22.1	29.4	16.2
20. Demuestro conciencia de cómo mis valores y ética se reflejan en situaciones específicas en mi interacción con personas de otros países.	38.3			61.7		
	0.0	22.1	16.2	13.2	29.4	19.1

Fuente: encuesta aplicada a los docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador

Sin embargo, en cuanto al ítem 20, el 61.7% del profesorado dijo ser consciente de la manera en que sus valores y ética se reflejan al momento de interactuar entre hablantes

culturales, mientras que el 38.3% de ellos manifestó no serlo tanto. Por tanto, más de una cuarta parte del profesorado presenta un bajo nivel de *conciencia intercultural* en interacciones sociales, contradiciendo lo estipulado por Byram (1997) y Alptekin (2002) quienes establecen que la conciencia cultural crítica se basa en identificar e interpretar valores entre la C1 y la C2 de manera explícita e implícita tanto en documentos como en las relaciones interpersonales.

## 4.4 RESUMEN

En este apartado hemos analizado los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador. El análisis de la encuesta estuvo dividido en dos apartados: (1) las creencias de los docentes sobre aspectos interculturales como objetivos y actitudes y sus PEC y (2) su nivel de CI.

En el apartado de las **creencias de los docentes**, los datos revelaron que más del 80% del profesorado consideró importantes los objetivos lingüísticos para la enseñanza del inglés, entre ellos el desarrollo de las destrezas productivas y receptivas y la preparación para pruebas de suficiencia, aunque este último se consideró menos importante. Por otro lado, en la pregunta relacionada con la importancia de la integración entre lengua y cultura hubo opiniones divididas. Así pues, los datos demostraron que más de la mitad del profesorado creía importante promover la comprensión de la C1 y la C2 y establecer buenas comunicaciones con los hablantes de la C2. A pesar de que los porcentajes no fueron del todo altos, se demuestra la predisposición de los docentes para vincular lengua y cultura en el ALE.

Con respecto a los objetivos para la enseñanza de la interculturalidad en el ALE los datos indicaron que el trabajo con las distintas dimensiones de la CI es significativo para los docentes de forma desigual, pero al menos cada dimensión recibió más de un 60% de respuestas del tipo “importante” o “muy importante”. En concreto, se pudo observar que los objetivos de la dimensión de *conocimiento intercultural* se consideraron menos

importantes que los demás. Por otro lado, en las respuestas a los objetivos de la dimensión de *actitud intercultural* los docentes demostraron un interés mayor que en el resto de las dimensiones.

En lo que respecta a las actitudes de los docentes sobre la enseñanza de la cultura por medio del inglés los participantes en el cuestionario estuvieron de acuerdo en que la integración de lengua y cultura es posible pero que uno de los obstáculos que podrían encontrar es el deficiente manejo de las destrezas lingüísticas por parte de los estudiantes, situación que podrá generar malos entendidos y estereotipos entre hablantes de la C1 y la C2. A pesar de esto, los docentes demuestran estar de acuerdo en general para enseñar la cultura de otros contextos culturales.

La sección del cuestionario relacionada con **las PEC en el aula** tenía el propósito de entender el tipo de actividades y ayudar a cuantificar su frecuencia de aplicación para fomentar la interculturalidad en los estudiantes. Los resultados de la encuesta dieron a entender que temas como las costumbres, las condiciones de vida y las convenciones de comunicación formaban parte de las clases de inglés. No obstante, algunos temas como las creencias religiosas y los tabúes culturales, los grupos étnicos y los grupos sociales son los menos discutidos con sus estudiantes. Además, las actividades para abordar temas interculturales no son tan frecuentes como cabría desear en el ALE. Muchos docentes coincidieron en que no realizan debates con temáticas libres con los estudiantes en relación con otras culturas, ni tareas para abordar específicamente un tema cultural en particular ni actividades de comparación entre la C1 y la C2. Sin embargo, destacan las actividades en grupos y los *role-play* como las actividades que más se mencionan para trabajar con temas interculturales.

Buscando conocer el tipo de **práctica docente que se realiza con la CI**, se encontró lo siguiente: con respecto a las dimensiones de *conocimiento* y de *actitud*, los profesores tienden a no centrarse en la C1 ni en la C3; en las respuestas a las *destrezas de interpretar y relacionar* se pudo observar que no se analizan los estereotipos culturales; los datos provenientes de las preguntas sobre las *destrezas de descubrir e interactuar* demuestran que con poca frecuencia se motiva a explorar connotaciones e implicaciones de eventos y documentos de la C2; por último, con respecto a la *conciencia cultural crítica* destaca una tendencia a no explorar valores, creencias y perspectivas ideológicas de otros contextos culturales.

La última parte de la encuesta buscaba que los docentes realizaran una autoevaluación de su **nivel de CI**. A grandes rasgos, estos docentes consideran tener un nivel aceptable de CI, en sus diferentes dimensiones. Más concretamente, en línea con los resultados de secciones anteriores del cuestionario, los profesores parecen más interculturales en cuanto a su actitud y menos en cuanto a sus conocimientos. También resalta su poco interés en realizar comparaciones interculturales entre C1 y C2, y su dificultad para identificar malentendidos en el encuentro intercultural. Eso sí, dos tercios de los profesores dicen tratar de tener al otro en cuenta y evitar juzgarlo, y reconocen verse condicionados culturalmente por sus preferencias y hábitos.

## Capítulo V: Análisis de datos cualitativos

La cultura ayuda al pueblo a luchar con las palabras  
antes que con las armas.  
Guglielmo Ferrero

## 5.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado presentamos el análisis cualitativo realizado a través de Atlas.ti con los datos provenientes de la entrevista aplicada a los docentes de inglés (ver anexo 4) y del análisis de contenido de los programas de estudio de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador. Como se ha expresado en el apartado 3.8.5, Atlas.ti ha sido ampliamente usado en el área de las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas para analizar el discurso de los participantes en una investigación y documentos a través del enfoque de la teoría fundamentada para generar nuevas conjeturas para la sociedad del conocimiento, razón por la cual fue escogido para esta investigación (Sabariego et al., 2014; San Martín, 2014).



En primer lugar, en el apartado 5.2 podremos ver el proceso de análisis de los datos cualitativos en Atlas.ti, donde se explica cómo se codificaron los datos de la entrevista aplicada a los docentes de inglés y del análisis de contenido a los programas de estudio. En total, el proceso de codificación dio como resultado 7 categorías, 24 códigos y 229 citas.

En segundo lugar, el apartado 5.3 presenta las 4 categorías emergidas de la entrevista aplicada a los docentes de inglés: (1) *actividades de la CI en el ALE* (ADCIALE), (2) *comparación de contextos interculturales* (CDCI), (3) *Competencia Intercultural* (CI) y (4) *contenidos de la CI en el ALE* (CCIALE). La categoría ADCIALE está integrada por todos los códigos relacionados con los procesos pedagógicos que ejecutan los docentes para desarrollar la interculturalidad en el aula; la categoría CDCI, como su nombre indica, se centra en determinar la forma en que los docentes comparan y contrastan con sus estudiantes las diferencias entre culturas; la categoría CI nace de la necesidad de conocer las dimensiones del modelo de Byram (1997) que los docentes desarrollan en sus clases, además de comprender cómo conceptualizan los profesores la CI; la categoría CCIALE hace referencia a los temas culturales que los docentes presentan a sus estudiantes.

Por otro lado, el análisis de contenido aplicado a los programas de estudio (ver apartado 5.4) generó 3 categorías: (1) *objetivos de los programas de estudio* (OPE), (2) *contenidos de los programas de estudio* (CPE) y (3) *resultados de aprendizaje de los programas de estudio* (RAPE). La categoría OPE abarca los propósitos planteados por el profesorado para desarrollar la interculturalidad en sus estudiantes. La categoría CPE incluye los contenidos de los programas de estudio y determina cuántos de ellos están enfocados en desarrollar la CI. Por último, con la categoría RAPE se busca comprender el tipo de actividades que los profesores planifican para evaluar la CI en el alumnado.

En resumen, con el análisis de los datos cualitativos se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés?, ¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?, ¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?, ¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio? Y finalmente, ¿qué actividades de formación y de evaluación plantean los profesores de inglés.

## 5.2 PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS EN ATLAS.TI

Tal y como se explicó en el apartado metodológico, concretamente en la sección 3.8.5, el análisis de los datos cualitativos fue realizado mediante la técnica de la codificación proveniente de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), siguiendo los lineamientos de Miles et al. (2014). El proceso de codificación se realizó con la ayuda del software Atlas.ti, versión 8. A continuación, se detallan los tres ciclos de codificación que fueron llevados a cabo para el análisis de la información cualitativa.

Para empezar, el primer ciclo de codificación consistió en asignar códigos a las frases más representativas de la información proveída por los docentes, así como del análisis realizado a los programas de estudio. En concreto, como podemos ver en la tabla 5.1 se codificaron un total de 13 entrevistas y 16 programas de estudio en Atlas.ti. Como resultado de este proceso se obtuvieron 229 citas y 24 códigos.

TABLA 5.1: TOTAL DE INFORMACIÓN CODIFICADA A PARTIR DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Total de entrevistas codificadas	13
Total de programas de estudio codificados	16
Total de citas	229
Total de códigos	24

Fuente: datos provenientes de la codificación en Atlas.ti

El segundo paso fue agrupar los códigos siguiendo patrones. Así, los códigos relacionados con un determinado tema fueron agrupados en sub-códigos con el propósito de organizar la información y por ende facilitar el análisis.

TABLA 5.2: CATEGORÍAS DERIVADAS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

Categorías	Códigos	Conceptualización
Actividades didácticas de la CI en el ALE (ADCIALE)	→ Actividades con videos → Actividades de lecturas → Diálogos → Dramatización → Role-play → frecuencia de aplicación de las actividades	Actividades didácticas aplicadas en el aula según los profesores para desarrollar la CI en los estudiantes.
Comparación de contextos interculturales (CDCI)	→ Contenidos de comparación entre C1, C2 y C3 → Formas de comparación entre C1, C2 y C3 → Apertura para valorar C1, C2 y C3	Comprende los procesos que los docentes dicen realizar para comparar y contrastar semejanzas y diferencias entre la cultura local y la cultura extranjera.
Competencia intercultural (CI)	→ Conceptualización de CI → Actitud → Conocimiento → Destrezas de descubrimiento e interacción → Destrezas de interpretación y relación	Hace referencia a las cinco dimensiones de la teoría de CI de Byram y a cómo los docentes universitarios de inglés conceptualizan la competencia intercultural.
Contenidos de la CI en el ALE (CCILE)	→ Comparte información de otras culturas y países, Si-No → Países en el ALE → Temas interculturales en el ALE	Hace referencia a los contenidos interculturales más comunes que los docentes de inglés incluyen en el aula de LE.
Objetivos de los programas de estudio (OPE)	→ Objetivos comunicativos	Abarca los objetivos interculturales planteados en los programas de estudio para ser alcanzados al final de cada curso académico.
Contenidos de los programas de estudio (CPE)	→ Conversación → Escritura → Lecturas	Incluye los contenidos de los programas de estudio de inglés clasificados en las cuatro destrezas lingüísticas: productivas, receptivas, de interacción y de mediación.
Resultados de aprendizaje de los programas de estudio (RAPE)	→ Actividad de escritura → Diálogos en el ALE → Actividades de dramatización en el ALE	Incluye los resultados de aprendizaje propuestos en los programas de estudio durante el curso académico.

Fuente: datos obtenidos de la codificación aplicada a las entrevistas y los programas de estudio en Atlas.ti.

Con los códigos agrupados temáticamente el investigador creó categorías y posteriormente las conceptualizó. Las categorías están relacionadas con el contenido proveniente de los códigos, es decir, se refieren a un área temática en particular donde convergen códigos de un mismo tema de discusión que hacen posible crear una unidad de

análisis (Gibbs, 2012). En consecuencia, este segundo paso de codificación dio como resultado 7 categorías, las cuales se detallan en la tabla 5.2.

Finalmente, después de haber agrupado los códigos en categorías, el siguiente paso consistió en asignar comentarios a las citas y códigos más relevantes de cada categoría para realizar el análisis inferencial de la información codificada. El análisis fue aplicado a cada cita, y en algunos casos a grupos de citas que compartían un mismo contenido, información que podemos ver en el apartado 5.3.

### 5.3 CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA

En este apartado encontraremos las categorías emergidas de las entrevistas aplicadas a los docentes de las universidades públicas de la Zona 4 y que se han presentado en el apartado 5.2. Se hablará de 13 entrevistas, la última de las cuales es la que se realizó a la informante clave. Se comentará en conjunto con las demás, y se hará referencia a la información distintiva que aporta cuando sea necesario. Como recordatorio, señalamos en este apartado que se trata de analizar, relacionar y explicar los datos cualitativos enlazándolos con la literatura científica. A continuación, se explican los resultados del análisis cualitativo por categorías. Para cada categoría presentamos una figura que representa los códigos y las relaciones entre ellos, además de ejemplos de citas del discurso de los docentes. Cada categoría está representada con un color con el propósito de diferenciarlas visualmente. Las figuras usadas para representar las categorías y los códigos fueron elaboradas con la herramienta *redes* en Atlas.ti, la cual ayuda a crear redes semánticas con grupos de citas y códigos. Así, las redes semánticas representan visualmente la relación existente entre códigos y entre estos con la categoría a la que pertenecen.

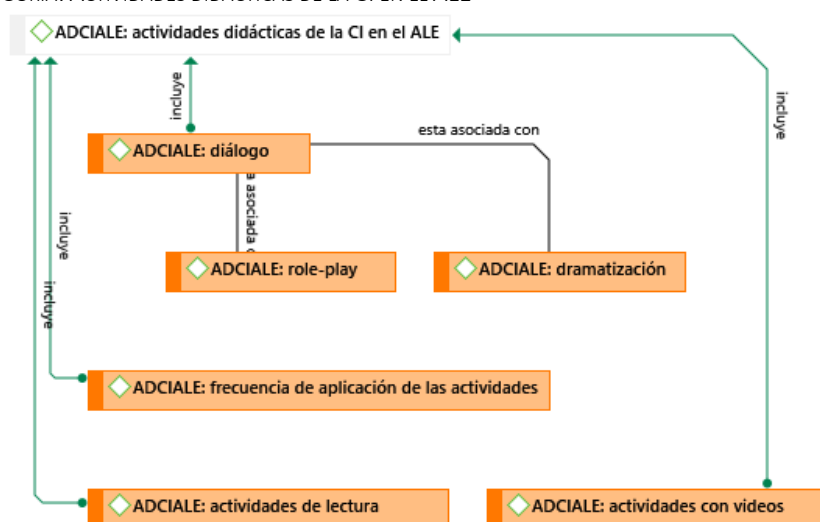
### 5.3.1 Actividades de la CI en el ALE (ADCIALE)

La categoría *ADCIALE* agrupa las actividades que los docentes de inglés aplican en el ALE para desarrollar la CI, así como también la frecuencia con que son aplicadas y el material utilizado en el ALE para aplicarlas.

En la figura 5.1 podemos ver que la categoría *ADCIALE* está formada por 6 códigos: por un lado, están *diálogo*, *role-play* y *dramatización*, que están asociados entre sí debido a que representan el trabajo con las destrezas de hablar e interactuar oralmente en el ALE. También forman parte de esta categoría los códigos relacionados con las *actividades de lectura y vídeo* y la *frecuencia de aplicación de las actividades*.

A continuación, presentamos el análisis de esta categoría.

FIGURA 5.1: CATEGORÍA: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE LA CI EN EL ALE



Fuente: entrevista a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador

En relación con el código *diálogos*, mediante las entrevistas se pudo constatar que los docentes manifestaron que usaban diferentes formas de diálogo para desarrollar la CI, siendo el trabajo con diálogos una de las actividades más aplicadas en el ALE (ver cita 11:9 debajo). Probablemente, esto se debe a que los profesores perciben que el diálogo representa proceso de interacción que fortalece la destreza de hablar y ayuda a fomentar la interculturalidad (Wintergerst & McVeigh, 2010). Los participantes mencionaron que, para generar estos diálogos, seleccionaban temas basándose en los intereses de los estudiantes.

No solían especificar el contenido cultural que conllevaban estos temas, pero expresaron que éstos ayudan a los estudiantes a aprender a relacionarse con otras culturas (ver cita 7:9 debajo). El intercambio de preguntas y respuestas es una forma de usar el diálogo como actividad intercultural entre estudiantes (ver cita 2:15 debajo), en algunos casos con temas introducidos por parte del profesor (ver cita 9:3 debajo) y en otros empleando parte del contenido de la asignatura. En el caso de la cita 3:10, por ejemplo, se puede ver cómo el profesor dice aprovechar los temas culturales de sus clases de la asignatura “*conversation*”. A continuación, presentamos las citas explicadas anteriormente de este código<sup>23</sup>:

- Yo pienso que la mejor actividad [para desarrollar la CI] son los diálogos (cita 11:9).
- Utilizamos los diálogos y los intereses particulares de los jóvenes [con temas interculturales]. Generalmente los temas que se tratan son de intereses de gente joven, y cómo interactúan con otras culturas (cita 7:9).
- [For practising interculturality I use] dialogues because every class we have to do 15 minutes of speaking. I tell them what do you think about this...? Can you tell me your opinion about..? / [Para practicar temas de interculturalidad yo uso] diálogos porque en cada clase tenemos 15 minutos para para hablar. Yo les pregunto ¿Qué piensan hacer de esto....? ¿Cuál es su opinión sobre..? (cita 2:15)<sup>24</sup>.
- Por lo general, siempre llegamos a una conversación, un diálogo a exponer el tema por mi parte, sobre lo que sucede en otros países, lo que acontece en otros países (cita 9:3).
- Sí, con diálogos en mis clases de *conversation*, como tenemos temas de conversación se ha hablado por decirte de los *holidays*, eh días festivos (cita 3:10).

Dentro de las diferentes formas de trabajar con diálogos en el ALE está el debate (Liddicoat & Scarino, 2013). A este respecto, estos profesores manifestaron ciertas ideas para trabajar la interculturalidad. Por ejemplo, dijeron que el debate proporciona el intercambio de opiniones relacionadas con hábitos de la C1 a través de ejemplos (ver cita 2:17 debajo), y también sirve para tratar temas relacionados con el contraste entre la C1, la C2 y la C3, por ejemplo: comida, costumbres, color de piel (ver cita 8:13 debajo). En otros casos, los docentes dijeron que los debates surgen espontáneamente (ver cita 3:25 debajo). A continuación, presentamos las citas explicadas:

<sup>23</sup> Cada cita en Atlas.ti viene representada con una numeración. El primer dígito indica el número de documento primario en que se encuentra la cita y el segundo muestra el número de la cita según el orden de su creación.

<sup>24</sup> La entrevista 2 se presenta en inglés debido a que la participante respondió a las preguntas en dicho idioma.

- [I deal with interculturality by] comparing things, you know, exchanging opinions through debates between students with examples of good and bad habits we have, for instance: throwing garbage on the floor. / [Trato la interculturalidad] comparando cosas, intercambiando opiniones a través de debates entre estudiantes con ejemplos de los buenos y malos hábitos que tenemos, por ejemplo, tirar basura al suelo (cita 2:17).
- [Para hacer un debate uso] diálogos con lluvia de ideas, por ejemplo, en que se diferencia un país del extranjero con Ecuador, por ejemplo, en la comida, el color de piel, las costumbres (cita 8:13).
- Son temas de conversación, a veces los temas surgen espontáneamente y se empieza a genera una discusión de clase (cita 3:25).

En general, los docentes concordaron en que el ambiente de respeto con relación al país del que están hablando se genera a través de grupos de trabajo. Expresaron que estos espacios de reflexión tienen lugar de forma amigable bajo normas de respeto (ver cita 4:13), demostrándose empatía hacia otras culturas de países desconocidos (Chen, 2014). Por último, algunos profesores expresaron que la interculturalidad se trabaja a través de la interacción oral partiendo de investigaciones de temas relacionados con la cultura por parte de los estudiantes. Así, también se generan espacios de diálogo después de exposiciones o la presentación de videos hechos por los estudiantes (ver cita 8:5 debajo). En este clima de colaboración y respeto incidió también la informante clave (ver cita 13:2 debajo).

- [Los diálogos] los realizamos en charlas, tratamos nosotros de hablarlo como decimos, amistosamente, con mucho respeto, por medio de un debate (cita 4:13).
- [For developing intercultural competence, I] get my students research different cultural themes for homework and to present their findings in class in different ways: making a film, a Powerpoint presentation, etc. / [Para desarrollar la CI] pongo a mis estudiantes a investigar temas culturales para luego presentar los resultados de diferentes formas: haciendo un video, con diapositivas, etc. (cita 8:5).
- [En el aula] trabajo con los estudiantes en grupos donde les damos un tema relacionado con un país para discutir con otros grupos de estudiantes de tal manera que haya una discusión sana entre un país y otro (cita 13:2).

Con respecto al código *dramatización*, en las entrevistas se refleja que el profesorado de inglés aplica la dramatización, el sociodrama<sup>25</sup> y los sketches para desarrollar la CI (ver citas 3:23, 4:16 y 5:18 respectivamente). En particular, los docentes relacionaron estrechamente la CI con este tipo de actividades para incluir temas concernientes con aspectos culturales en el ALE, coincidiendo con Barrett et al. (2013) y Byram y Fleming (1998), quienes han establecido la utilidad de este tipo de actividades para desarrollar la interculturalidad. En concreto, este tipo de actividades ayuda a los estudiantes a entender el comportamiento de las personas de otros contextos culturales (Schmidt, 1998). Desafortunadamente, durante las entrevistas no especificaron en concreto si el contenido de los sociodramas, sketches y dramatizaciones se refiere a la C1, la C2 y la C3. Sin embargo, sí hicieron alusión a la dramatización como vinculada a la interacción y al trabajo oral (citas 3:23 y 12:15). A continuación, presentamos las citas explicadas de este código:

- Algunas veces se crean diálogos a través de una dramatización. Esto se hace a través de una investigación y una presentación en la clase y luego se hace una discusión dentro de la clase (cita 3:23).
- Yo hago un sociodrama intercultural para desarrollar la interculturalidad en mis estudiantes (cita 4:16).
- [Para desarrollar la interculturalidad] hay muchísimas actividades que hacemos por ejemplo sketches (cita 5:18).
- [Para desarrollar la interculturalidad] aplicamos los sociodramas que son muy comunes para fomentar la interacción de los estudiantes y llegar a representar la cultura nuestra (cita 12:15).

En relación con el código *role-play*, los docentes manifestaron que esta actividad es una de las más aplicadas en el ALE. En concreto, declararon que los *role-plays* están relacionados con imitar la interacción con un hablante nativo de inglés (ver cita 8:12 debajo) y con tratar situaciones culturales explícitamente a través de discusiones (ver cita 9:14 debajo). Un docente habló incluso de vincular el *role-play* a la música para trabajar contenidos culturales (ver cita 6:12 debajo).

---

<sup>25</sup> El sociodrama consiste en representar un tema por medio de una dramatización que permita buscar la solución de un problema (Kellermann, 1998).



Al hablar de *role-plays* los docentes parecían referirse a actividades en las que los estudiantes tienen margen de improvisación, pero a veces también a actividades en las que los estudiantes siguen con rigidez los ejemplos de diálogos del libro de texto. Snarski (2007) establece que el *role play* debe ir más allá de conversaciones memorizadas y ser lo que ella denomina *replacement performance role-plays*, que consisten en combinar el pensamiento crítico, la conciencia pragmática y las diferencias culturales por medio de conversaciones espontáneas. En nuestros datos, los docentes expresaron con frecuencia que el *role-play* se realiza en clase sin mucha preparación, como se puede ver en la cita 9:14. Así los estudiantes estarían practicando la espontaneidad en situaciones diarias de encuentros interculturales. Esta inmediatez parece indicar que, a pesar de todo, sí se produce cierta improvisación por parte del estudiante, lo cual es deseable. A continuación, presentamos las citas explicadas anteriormente:

- [En el aula] hacemos *role-plays*, por ejemplo, yo tomo el rol de una persona extranjera, pidiendo información a un nativo, cada actuación es de 2 minutos (cita 8:12).
- A veces yo trabajo con un *role-play*, es decir, ejecutar roles, poner una situación dentro de esa situación, desarrollarla, y ver el punto referencial sobre el tema cultural o el evento cultural que se pueda tratar, eso sí, lo planificamos inmediatamente en clase (cita 9:14).
- [Trabajamos] *role-plays* de canciones también que al menos esa actividad la puedo hacer en cuarto semestre (cita 6:12).

Las citas del código *actividades con videos* demuestran que el profesorado entrevistado tiende a vincular el contenido de un video con la cultura de otros países (ver por ejemplo citas 5:13 y 8:9). De hecho, el material audiovisual es de uso frecuente en las clases. Por ejemplo, hemos encontrado varias citas como la cita 6:26 (debajo). En algunos casos, los entrevistados manifestaron que los videos ayudan a realizar un contraste entre varios contextos culturales (ver cita 5:13). Efectivamente, según los expertos, el uso de videos en el ALE puede fortalecer el intercambio de ideas al momento de contrastar dos o más culturas y con actividades para enfatizar perspectivas múltiples (Barrett et al., 2013). Con ellos se consigue desarrollar las habilidades de observación, interpretación y relación entre culturas. Estas son las citas recién mencionadas sobre el uso del video para desarrollar la CI:

- Generalmente hacemos un análisis comparativo poniendo un video de cómo es la vida en otros lugares y como es nuestra vida (cita 5:13).
- [Las actividades para desarrollar la CI las hago] a través de videos de otros países (cita 8:9).
- La mayoría de mis clases son audiovisuales, muchas imágenes, muchos videos, así que, tratar de captar la atención de los alumnos (cita 6:26).

En relación con el código *actividades de lectura*, los docentes manifestaron que en algunas ocasiones comparten con sus estudiantes información de otras culturas a través de un texto (ver por ejemplo las citas 1:19 y 9:17 debajo). Esto lo hacen a veces a través del análisis crítico y comparativo, contrastando rasgos distintivos de las culturas extranjeras (ver, de nuevo, la cita 9:17). También, los artículos de prensa son utilizados para conocer información de otros contextos culturales (ver cita 8:16). Según la literatura científica, las lecturas que contienen temas interculturales ayudan a reforzar el conocimiento de los estudiantes con respecto a otros contextos culturales y a ir descubriendo los distinto que somos en relación a otras culturas (Escudero, 2013). Eso sí, el plantear su lectura sin hacer comparaciones explícitas con la C1 supone una menor eficacia y un acercamiento a la enseñanza tradicional de la cultura (Moran, 2001). Con respecto a nuestros datos, como hemos visto, algunos de los profesores entrevistados sí hacen referencia al contraste entre C1 y C2 a través de la lectura de textos. A continuación, presentamos la cita explicadas anteriormente sobre este código:

- [Hacemos] lectura de ejemplos de ciertos países donde las mujeres usan túnicas (cita 1:19).
- Por ejemplo, a veces tenemos lecturas, hay *readings* acerca de culturas, la cultura japonesa, la cultura china con sus gastronomías, pero cuando la situación lo amerita, se llega a un punto de establecer de diferencia con otras culturas (Cita: 9:17).
- Una de las actividades que utilizo en el aula son los artículos de periódicos de otros países, lo que sucede, ellos leen y van enterándose un poco más de lo que está pasando en otros contextos (cita 8:16).

La información proveniente del código *frecuencia de aplicación de las actividades* demuestra que muchos profesores dicen trabajar la CI regularmente en el ALE, pero no todos. De los 13 entrevistados, 8 expresaron que realizan con frecuencia actividades para desarrollar la CI y 5 dijeron hacerlo en algunas ocasiones<sup>26</sup>. En concreto, los profesores manifestaron que tendrían a hacer este tipo de actividades en situaciones de práctica oral de la lengua. Por ejemplo, un profesor hizo referencia a sus clases de conversación en la siguiente cita: *Sí he tenido la oportunidad de compartir con mis estudiantes, con frecuencia, en esta mi clase de conversation, como tenemos temas de conversación se ha hablado por decirte de los holidays, eh, días festivos (cita 3:29)*. Otros docentes mencionaron que sí tratan frecuentemente temas culturales, partiendo de la experiencia propia que han tenido en otros países o aquellas provenientes de los estudiantes, pero suelen tratarlos cuando la situación lo amerita, o sea, cuando surge la oportunidad. No parece por tanto una actividad planificada de antemano (ver citas 7:24 y 12:19).

En resumen, estos docentes dijeron incluir con frecuencia actividades relacionadas con temas culturales, y estas actividades son variadas, lo cual es bueno para establecer mejores aproximaciones entre una cultura y otra (Guest, 2002). Sin embargo, también manifestaron tener limitaciones para tratar la interculturalidad. Por ejemplo, se ven limitados por los programas de estudio (ver cita 7:20 debajo). A continuación, presentamos las citas explicadas arriba:

- Sí he tenido la oportunidad de compartir con mis estudiantes, con frecuencia, en esta mi clase de *conversation*, como tenemos temas de conversación se ha hablado por decirte de los *holidays*, eh, días festivos (cita 3:29).
- Sí, generalmente lo hago cuando el caso lo amerita, cuando considero que es oportuno, comparto mis experiencias fuera del país o hago que ellos socialicen algún tipo de experiencia que hayan tenido fuera (cita 7:24).
- En algunas ocasiones le presento a mis estudiantes temas interculturales, se comparten pequeñas experiencias donde las clases lo ameriten (cita 12:19).
- La frecuencia no es muy seguida, depende de cómo lo veamos dentro del programa, puede ser dentro de un semestre unas 3 o 4 ocasiones (cita 7:20).

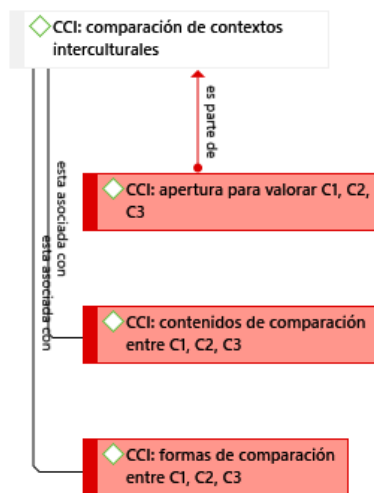
---

<sup>26</sup> Para obtener estos porcentajes cuantitativos se procedió a sumar las respuestas “sí” y “a veces”. Así se determinó la frecuencia con la que los docentes dicen aplicar actividades didácticas para desarrollar la CI en los estudiantes.

### 5.3.2 Comparación de contextos interculturales (CDCI)

La categoría *CDCI* fue conceptualizada como el conjunto de referencias al proceso que realizan los docentes de inglés para comparar y contrastar semejanzas y diferencias entre la C1, la C2 y la C3. Este proceso permite fortalecer el manejo de la información entre varias culturas, ayudando al estudiante a tener una visión general de los distintos contextos culturales (Dervin, 2010). Con estos antecedentes presentamos los códigos que forman parte de la categoría *CDCI*: (1) *apertura para valorar C1, C2, C3*, (2) *contenidos de comparación entre C1, C2, C3* y (3) *formas de comparación entre C1, C2, C3* (ver figura 5.2).

FIGURA 5.2: CATEGORÍA: COMPARACIÓN DE CONTEXTOS INTERCULTURALES



Fuente: entrevista a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador

El código *apertura para valorar C1, C2, C3* permitió descubrir la valoración que hacían los docentes de su contexto cultural y el de otros para propiciar una mejor actitud hacia los hablantes cuyo contexto cultural es diferente (Escudero, 2013). Así, un grupo numeroso de los participantes expresaron que el valorar el contexto de la C1 u otros contextos (C2, C3) debe formar parte de la misión de un docente y así incentivar a los estudiantes a socializar con personas de otras culturas. Como era de esperar, entre ellos se encuentra la informante clave. En la cita 13:18 se puede ver cómo la informante asume que es su responsabilidad fomentar entre sus estudiantes una conciencia intercultural que va más allá del uso de la lengua inglesa: *Generalmente, esa es la misión de los docentes, de tratar de incentivar a los estudiantes para a través del aprendizaje de otro idioma, socializar con otros estudiantes de*

*otros países, no solamente con estudiantes de nuestro país, porque usted sabe perfectamente pues que la interculturalidad es a nivel mundial y ya no estamos manejando a través del mundo no solamente con el idioma inglés, sino con otro idioma (cita 13:18).*

Los docentes de este grupo consideran la C1 como punto de partida, cuyo conocimiento es necesario para luego transmitir a otros lo que somos (ver cita 12:6), sin olvidar nuestra propia identidad como hablantes interculturales (ver cita 11:3), coincidiendo con las teorías interculturales que sostienen que el hablante cultural debe de conservar su identidad tanto en su forma de expresarse como en la transmisión de los valores hacia otros interlocutores (Byram, 1997). Estas afirmaciones apoyan los hallazgos de la categoría ADCIALE sobre las actividades para trabajar la CI. En los códigos de esa categoría, hemos visto cómo los docentes manifestaron que hacían actividades de comparación en algunas ocasiones: al usar diálogos, vídeos y lecturas. Aquí reconocen la importancia de la C1. En este grupo de docentes, parece existir coherencia entre el discurso sobre lo que se debe hacer en el aula y lo que dicen hacer en su día a día. Este discurso es apoyado por la informante clave, que expresó claramente la importancia de la C1 en la interacción intercultural en el contexto de estudio (ver por ejemplo citas 13:13 y 13:15). A continuación, presentamos las citas explicadas anteriormente:

- Generalmente, esa es la misión de los docentes, de tratar de incentivar a los estudiantes para a través del aprendizaje de otro idioma, socializar con otros estudiantes de otros países, no solamente con estudiantes de nuestro país, porque usted sabe perfectamente pues que la interculturalidad es a nivel mundial y ya no estamos manejando a través del mundo no solamente con el idioma inglés, sino con otro idioma (cita 13:18).
- Por supuesto, empezamos primero con la cultura de nosotros porque a través de nuestra cultura podemos transmitir a otros países la enseñanza que nosotros tenemos, y así mismo conocer la cultura de otros países a través de diálogos, fotografías, de ejemplos (cita 12:6).
- Claro que sí, porque todo se aprende en su contexto, yo puedo aprender por ejemplo un idioma, pero tengo que adaptarlo a mi contexto, a mi realidad y sin olvidar lo que soy (cita 11:13).
- Nuestra cultura debe de expandirse a través del conocimiento del idioma inglés con otras culturas (cita 13:13).
- Como docentes de inglés, es muy importante que nosotros hagamos conocer qué tenemos nosotros en nuestro país y cómo hacerlo a través del idioma inglés (cita 13:15).

Por otro lado, para otros profesores, el proceso de apertura para valorar otros contextos culturales se trata de forma secundaria, entendiendo que en clase lo importante es “la enseñanza del inglés”, como se puede ver por ejemplo en la cita 3:28 de debajo. Con citas como ésta, este otro grupo de profesores parece indicar que tratan los contenidos culturales en momentos puntuales y no en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto contradice lo expuesto en los modelos de CI de Byram (1997) y Deardorff (2006) que establecen que la enseñanza de la cultura debe estar presente como eje transversal.

Este segundo grupo de docentes no consideró necesaria la comparación de culturas por diferentes motivos. Adujeron por ejemplo que esa cuestión no forma parte de las competencias universitarias (ver cita 5:12 debajo); que creían necesario centrarse solo en la cultura anglosajona (cita 3:22), en concreto en la de Estados Unidos (cita 4:7); o que sólo daban pautas para interactuar, no para comparar (cita 4:12). Según sus palabras, este grupo de profesores no estaría ayudando a desarrollar y consolidar adecuadamente la CI entre sus estudiantes al no establecer comparaciones entre diferentes contextos culturales de forma pautada y razonada. A continuación, presentamos las citas recién mencionadas:

- En la parte cultural no he tenido mucho la oportunidad de poder hablar y discutir con los estudiantes en esa área porque en las clases curriculares de inglés se enfoca directamente con lo que tiene que ver con el aprendizaje y enseñanza del inglés. En la otra clase, que se he tenido la oportunidad se llama culturas anglosajonas, he podido tal vez hacer una pequeña comparación, pero no profundizar esa área (cita 3:28).
- [Las comparaciones entre culturas] muchísimas veces no son necesarias, el estudiante a través de cultura general desde los estudios secundarios ha aprendido a establecer las diferencias entre las formas de vida de otros países (cita 5:12).
- La verdad es que no he establecido semejanzas y diferencias, pero las podemos hacer si estamos en el estudio de un tema relacionado con la cultura anglosajona (cita 3:22).
- [Con respecto a las comparaciones entre una cultura y otra] no les hago practicar sobre las otras culturas, solo que me hablen sobre qué hicieran si fueran a Estados Unidos (cita 4:7).
- Ejercicios de comparación prácticamente no los realizamos, sólo en como interactuar entre dos culturas (cita 4:12).

El código *contenidos de comparación entre C1, C3, C3* demuestra que aquellos docentes que consideran preciso comparar la cultura propia con otras tienden a basarse en

sus propias experiencias. En concreto, los choques culturales que han vivido los profesores son compartidos con los estudiantes para darles a entender los problemas que podría causar el desconocimiento de la cultura de la lengua meta (ver cita 9:4). De hecho, en varias citas encontramos que los profesores dijeron tratar explícitamente los choques culturales (por ejemplo ver cita 7:19), con lo que estarían contribuyendo al desarrollo de conciencia crítica cultural en los estudiantes (Collier, 2015; Dervin, 2010) y favoreciendo los procesos de mediación intercultural que son necesarios para establecer una comunicación efectiva entre dos interlocutores (Byram et al., 2003; Byram & Phillips, 2007).

Los estereotipos son otro de los contenidos que los profesores mencionan ocasionalmente al hacer referencia a la comparación entre culturas. Igual que con el choque cultural, su alusión tiene un componente experiencial, pues se ponen en relación a experiencias pasadas de los propios docentes. Especial mención merece la cita 6:21: *[Cuando hablo sobre otras culturas] rescato lo positivo y evito estereotipos de la cultura ecuatoriana con una cultura europea y evito una mala imagen*. Curiosamente, los estereotipos se expresan aquí como algo negativo en relación con la mala imagen de Ecuador en el extranjero.

A continuación, se pueden ver las citas explicadas anteriormente:

- Siempre pongo ejemplos o vivencias, hace unos años atrás me paso algo a mí, yo estaba dándole clases de español a una persona de los Estados Unidos, una chica, y la invitaba a desayunar, entonces yo pagaba el desayuno, entonces la tercera vez que pague el desayuno ella me pregunta si yo estaba enamorado de ella, y le dije que no, pero ella me dijo que sí porque yo la había invitado tres veces a desayunar, entonces para ellos, en su cultura, en lo que ellos creen, cuando una persona los invita tantas veces a salir a desayunar y le paga la comida es porque tiene interés, y esto podría generar algún problema (cita 9:4).
- En algún momento ellos van a tener que exponerse a otras culturas y es necesario que ellos lleven ya un conocimiento previo para que estén preparados, sepan que de pronto vamos a tener un shock cultural (cita 7:19).
- *[Cuando hablo sobre otras culturas] rescato lo positivo y evito estereotipos de la cultura ecuatoriana con una cultura europea y evito una mala imagen* (cita 6:21).

Con respecto al código *formas de comparación entre C1, C2, C3* está formado por las citas que expresan las diferentes maneras en que los docentes dicen relacionar una cultura

con otra. Podemos decir que hay profesores que realizan contrastes entre una cultura y otra basándose en los temas de los libros de texto (ver cita 4:11). También hablaron de realizar gráficos para determinar los puntos que hay en común entre una cultura y otra (ver cita 7:25). Además, aquí habría que añadir las referencias a la comparación de culturas que fueron mencionadas en la categoría ADCIALE con respecto a las actividades con diálogos, vídeos y textos en las que se plantea una comparación entre C1 y C2 u otras. En efecto, el profesor nº12 hizo referencia explícita al uso de diálogos, videos y lecturas conjuntamente para contrastar semejanzas y diferencias entre culturas (ver cita 12:18), coincidiendo con la opinión de expertos que defienden el uso de videos, conversaciones y documentos relacionados con otras culturas para el desarrollo de la CI (Liddicoat & Scarino, 2013). Al parecer, parte del profesorado sí estaría desarrollando la CI por medio del planteamiento y análisis de semejanzas y diferencias entre varias culturas. Véanse a continuación estas citas:

- Para hacer las comparaciones entre una cultura y otra nos basamos con información que tenemos en los libros y lo relacionamos con nuestra manera de actuar, con nuestra manera de vivir (cita 4:11).
- Generalmente establecemos un gráfico no, ponemos los temas y vemos en que coincidimos y en que diferimos entre una cultura y otra (cita 7:25).
- Las comparaciones las hago a través de diálogos sencillos, a través de videos, de lecturas donde nos argumenten y nos enseñe las diferentes culturas nuestras con las extranjeras (cita 12:18).

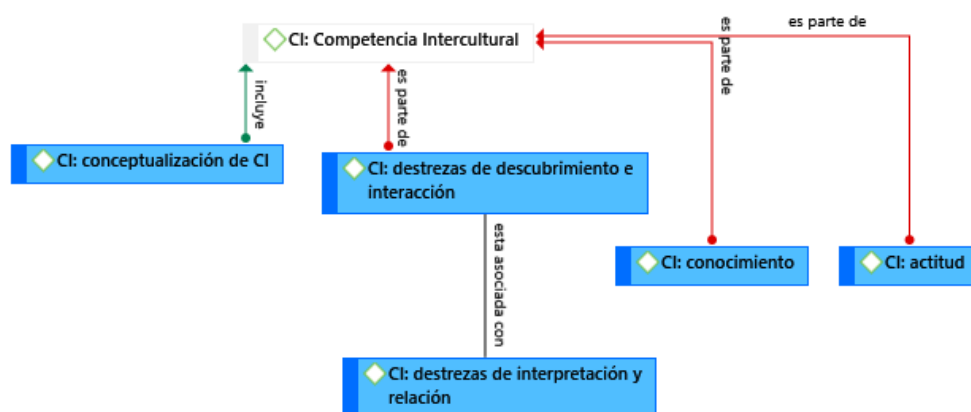
### 5.3.3 Competencia Intercultural (CI)

Si bien es cierto que todas las categorías de este análisis cualitativo están relacionadas con la CI, fue necesario crear una categoría denominada *CI* con el propósito de explicar cómo los docentes conceptualizan esta competencia, y al mismo tiempo, determinar cuáles eran las dimensiones de la teoría de Byram que los profesores entrevistados desarrollan con mayor o menor frecuencia en el ALE.



En la figura 5.3 podremos ver que la categoría *CI* está formada por los siguientes códigos: por un lado tenemos *conceptualización de CI*, que hace referencia a la forma en que los entrevistados definen esta competencia; y por otro están los códigos *conocimiento*, *actitud*, *destrezas de interpretación y relación*, y *destrezas de descubrimiento e interacción*, los cuales forman parte de la CI según la teoría de Byram (1997), estando ausente la conciencia crítica cultural en la información analizada.

FIGURA 5.3: CATEGORÍA: COMPETENCIA INTERCULTURAL



Fuente: entrevista a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador

En el análisis del código *conceptualización de CI* podemos apreciar que para este profesorado la interculturalidad es entendida como el punto de encuentro entre una cultura y otra, en relación a las costumbres y la historia de los grupos sociales (ver cita 5:10). Otros docentes definieron la CI como la interacción entre diferentes culturas del mismo entorno (ver cita 7:21). También, la CI se concibe como asociada a la mezcla y las diferencias entre culturas (ver cita 9:11). De esta forma podemos decir que la conceptualización de la idea de interculturalidad – y por ende, de lo que involucra el desarrollo de la CI – es variada y está enfocada en diferentes aspectos como la sociedad, las costumbres y la historia, la diversidad y la mezcla entre culturas, las diferentes formas de pensar.

Llegar a un consenso con respecto a la conceptualización de la CI es algo complejo, debido a que su definición varía según la concepción filosófica de cada experto en esta área. En principio, como hemos visto en el marco teórico, esta competencia es definida generalmente como la habilidad que interviene en los procesos de comunicación entre dos o más personas de diferentes culturas (Gudykunst, 2002). Es decir, se desarrolla en un

contexto de interacción personal o de relación (ver la cita 13:10 de la informante clave), donde los rasgos más característicos de dos culturas son expresados a través de gestos y acciones propias de cada persona. Por tanto, la conceptualización de interculturalidad por parte del profesorado entrevistado se aproximaría a la definición tradicional de CI en cuanto a que hace referencia a ciertos elementos habitualmente relacionados con el encuentro intercultural, i.e. la relación entre culturas. No obstante, estos profesionales no hicieron alusión a la interculturalidad como *competencia o capacidad* para desenvolverse en un contexto de contacto entre culturas. A continuación, se pueden ver las citas más representativas de este código:

- La interculturalidad es el intercambio de cultura a través de educación a través del movimiento propio de la sociedad y pues también a través de los idiomas a través de las costumbres y muchísimo a través de la historia (cita 5:10).
- La interculturalidad es una mezcla de culturas, es la inclusión de culturas dentro de un mismo entorno donde existe un ir y venir de información (cita 7:21).
- La interculturalidad debería de ser diferentes criterios, diferentes formas de pensar, diferentes costumbres, diferentes formas de ver la vida (cita 9:11).
- La interculturalidad es la relación que existe entre un sector, un pueblo, un país con otro país (cita 13:10).

En cuanto al código *actitud* podemos decir que, entre los temas más discutidos para concienciar a los estudiantes con respecto a la valoración de otros contextos culturales y locales esta la identidad cultural propia. Es decir, los profesores piensan que es importante poner primero en valor la C1 y evitar la adopción de costumbres de otras culturas. En este sentido, un buen ejemplo es el caso del profesor nº 10, que manifestó claramente una actitud de defensa de la cultura ecuatoriana con respecto a otras. Esto se puede ver en las citas 10:9, 10:15 y 10:16 de debajo. De esta forma, la C2 y otras parecen percibirse como una amenaza, una fuente de conflicto que perjudica a la C1, y esta postura no es particularmente intercultural. Esto contrasta con el criterio de Chen y Collier (2012), quienes sostienen que la identidad cultural de una persona debe prevalecer en otros contextos pero al mismo tiempo, adaptándose a las circunstancias de la cultura con la que se comunica. Al parecer, estos profesores motivan a los estudiantes a tener una actitud positiva de su contexto cultural para valorarlo y luego darlo a conocer a otras personas. Sin embargo,

parecen opinar también que es necesario “filtrar” lo que viene de otras culturas y no tomarlo como bueno o mejor automáticamente. Seguidamente ofrecemos las citas explicadas:

- También tenemos que ganarnos o querer la cultura ajena, extranjera, en las cosas buenas y no las cosas malas, adoptando siempre lo positivo de otra cultura (cita 10:9).
- Tenemos que valorar lo nuestro, nuestra cultura, la mayoría comparte el mismo pensamiento que tengo referente a que se ha adoptado nuevas costumbres, nuevas cosas (cita 10:15).
- Porque a veces preferimos visitar o conocer otros lugares y no conocer nuestro propio país que es muy rico en cultura y en paisajes bellos (cita 10:16).

Con relación al código *conocimiento*, el discurso de los docentes fue enfático al explicar que la adquisición del conocimiento es necesaria en la clase de inglés como parte de la formación integral de una persona (ver por ejemplo cita 1:5). De hecho, la adquisición de conocimiento es algo importante para estos docentes (ver cita 2:15).

- Aprender otro idioma, es aprender conocimiento, no necesariamente del idioma inglés, eso habla mucho de la cultura de la persona (cita 1:15).
- They need to know the world is not only this town. / Necesitan saber que el mundo no es solo esta ciudad (cita 2:15).

Por tanto, el profesorado es consciente de la transmisión del conocimiento de otros contextos culturales y de la cultura propia en el ALE. Tal como explican Liddicoat y Scarino (2013), la expansión de una cultura empieza por considerar la información de la cultura meta para contrastar los aspectos más representativos de ese contexto cultural en relación con la C1. Sin embargo, parece que este conocimiento tiene que ver con cuestiones culturales más generales como la vestimenta o las formas verbales y no verbales de relacionarse. Es importante no quedarse en la mera transmisión de contenidos sin llegar a una reflexión que permita al estudiante comprender otras cultura con mayor profundidad (Alptekin, 2002). Por ello los conocimientos interculturales deben trabajarse junto con otras dimensiones de la CI en integración con los objetivos lingüísticos. De momento, hemos constatado la

importancia del conocimiento intercultural para estos profesores. A continuación, veremos sus respuestas ante otras dimensiones.

El análisis del código *destrezas de descubrimiento e interacción* permitió comprender las formas en que el profesorado ayuda a sus estudiantes a descubrir nuevas manifestaciones culturales para luego saber cómo actuar ante ellas. Al parecer, para realizar este proceso, los participantes consideraron necesario la presencia de un hablante nativo de inglés para dar a conocer otras costumbres y tradiciones culturales (ver citas 1:6 y 2:6).

- Preferiría que mis estudiantes tengan un profesor de países como Estados Unidos o Reino Unido para que vivan la experiencia de conocer un hablante nativo y conocer sus costumbres (cita 1:6).
- I would like to have a teacher from a different country, you know, from the USA, Canada, Europe, the way that students feel that experience or have experience talking with this person from these cultures. / Me gustaría tener un profesor de diferentes países, usted sabe, de Estados Unidos, Canadá, de Europa, con la finalidad que los estudiantes sientan la experiencia de hablar con personas de estas culturas (cita 2:6).

Estos planteamientos contradicen lo expuesto en la literatura. Por ejemplo, Moran (2001) establece que a través del ciclo de la experiencia intercultural un estudiante puede descubrir nuevos contextos culturales mediante el análisis crítico-reflexivo de diferentes fuentes de conocimiento (entre ellas: lecturas, videos, documentos interculturales). Así pues, para descubrir otros contextos culturales, la presencia de un hablante nativo en el ALE no es necesaria (Manuel, 2016). El hecho de que algunos profesores entrevistados hablaran de la presencia necesaria de un hablante nativo de la LE para desarrollar las destrezas de descubrimiento e interacción en los estudiantes parece indicar un desconocimiento de la metodología más adecuada para fomentar la CI en el ALE.

Con respecto al código *destrezas de interpretación y relación*, lo más destacado que surge de los datos es el vínculo entre interpretar eventos culturales y mantener la identidad del hablante. En concreto, algunos docentes refirieron que es importante mantener la identidad propia del interlocutor durante el proceso de interacción intercultural a medida que se van interpretando los hechos históricos, los dialectos y los modismos de cada contexto cultural (ver cita 3:26). Además, los docentes explicitaron formas de ayudar a los estudiantes a interpretar fenómenos interculturales por medio de documentos gráficos, la

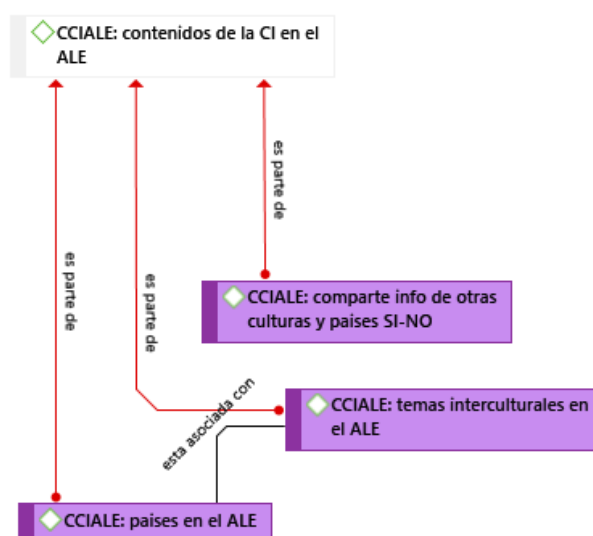
artesanía como ejemplo de identidad cultural representada en un objeto, los documentos históricos y los diálogos como parte de la interacción entre culturas (cita 12:6). Con ello, estos profesores estarían ayudando a sus estudiantes en la interpretación y relación de contenidos interculturales (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013). A continuación, se pueden ver las citas mencionadas:

- Cada cultura tiene su propia identidad, pero sí es interesante aprender un poco de la parte histórica, de donde viene, de cómo se forma, de sus artesanías, tener una mejor comprensión de sus dialectos, del porque tienen modismos, saberlos interpretar (cita: 3:26).
- Considero que es importante conocer la cultura de otros países a través de diálogos, fotografías, sus artesanías, documentos históricos para entender su identidad cultural (cita 12:6).

#### 5.3.4 Contenidos de la CI en el ALE (CCIALE)

La categoría *CCIALE* está formada por las opiniones de los docentes con respecto a los contenidos más comunes que trabajan en el ALE para desarrollar la CI. Del análisis proveniente de las entrevistas emergieron dos códigos para esta categoría: *países en el aula de ALE* y *temas interculturales en ALE*. Además, en esta categoría consideramos necesario cuantificar la cantidad de docentes que expresaron que sí compartían información intercultural y quienes no, por lo cual se creó el código *comparte información de otras culturas y países SI-NO*. Como podemos ver en la figura 5.4, todos los códigos anteriormente mencionados están relacionados con los contenidos para desarrollar la CI en el ALE.

FIGURA 5.4: CATEGORÍA: CONTENIDOS CI EN ALE



Fuente: entrevista a los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador

Como se ha explicado en el marco teórico, la cultura es todo lo que engloba una sociedad con sus costumbres creencias, valores, el arte, y demás rasgos que la hacen diferente según el contexto donde se desarrolla (Moran, 2001; Zhou, 2011). No obstante, para organizar los datos y poner de relevancia los contenidos interculturales que manejan estos profesores buscamos en primer lugar los más evidentes, que eran los países y contextos culturales que se mencionan en sus clases, según sus palabras. Esto es así porque se consideró que en habla coloquial es habitual relacionar cultura con el país de procedencia. De hecho, en las entrevistas, los profesores efectivamente tendían a mencionar países equiparándolos a culturas.

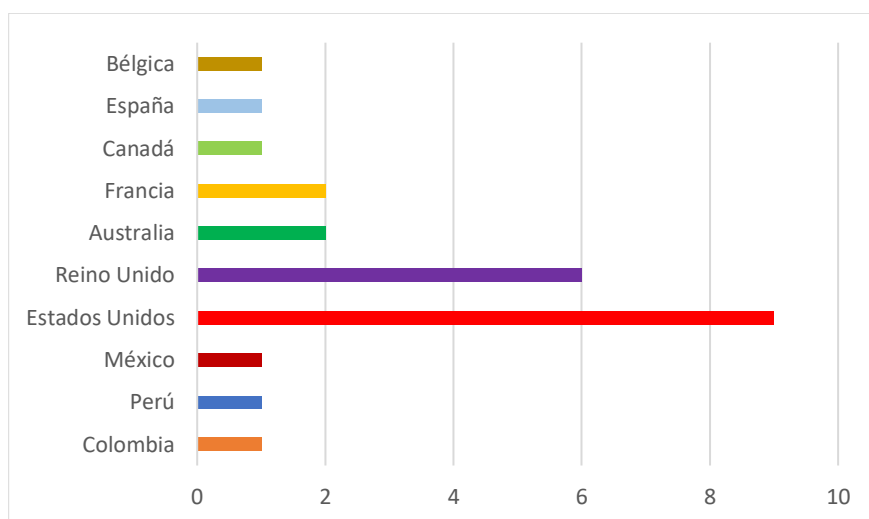
Las citas provenientes del código *países en el ALE* revelan que hay dos grupos de países sobre los cuales los docentes comparten información cultural: los países de habla inglesa considerados como *inner circle countries*, países que tradicionalmente representan las bases históricas y sociolingüísticas del inglés donde se usa como L1 – Estados Unidos, Reino, Unido, Australia, Canadá – y ciertos los países donde el inglés es considerado como LE: Francia, Bélgica, España, México, Perú y Colombia. Para una mejor visualización de los datos, en la tabla 5.3 y la figura 5.5 están representadas la cantidad de veces que cada país se menciona en el discurso de los entrevistados.

TABLA 5.3: PAÍSES MENCIONADOS EN EL ALE SEGÚN LAS ENTREVISTAS

Países mencionados	Nº de veces que se mencionan en las entrevistas
Colombia	1
Perú	1
México	1
Estados Unidos	8
Reino Unido	6
Australia	2
Francia	2
Canadá	1
España	1
Bélgica	1

Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador

FIGURA 5.5: PAÍSES MENCIONADOS EN EL ALE SEGÚN LAS ENTREVISTAS



Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador

Tanto en la tabla 5.3 como en la figura 5.5 se puede observar la tendencia a relacionar lengua y cultura con ciertos países de la C2 y la C3. En concreto se mencionan Estados Unidos y el Reino Unido con mucha frecuencia, y Australia y Francia un poco más que los demás. La predominancia de los *inner circle countries*, y sobre todo de Estados Unidos y el Reino Unido, se puede ver claramente en las citas 4:6, 6:25, 8:3, 9:12 y 9:19 que vienen a continuación. Los datos registraron también con claridad que esta predominancia se debe a que los libros de texto que usan estos profesores reflejan las variantes del inglés norteamericano y británico (ver citas 1:12, 4:8 y 10:3 debajo).

- En mi caso, solo incluyo temas culturales de Estados Unidos (cita 4:6).
- Me enfoco en la cultura de los Estados Unidos, también de Reino Unido (cita 6:13).
- Entre los países que más mencionamos en clase están los de habla inglesa, por lo general, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y las culturas de cada uno de ellos (cita 8:3).
- Por lo general menciono países de habla inglesa como Reino Unido (cita 9:12).
- En lo que tiene que ver referente al inglés me enfoco más en las culturas anglosajonas (cita 9:19).
- Por lo general, [hablo de] Estados Unidos, porque los libros de texto vienen de ese país (cita 1:12).
- Me baso más en países como Estados Unidos, ¿Por qué? Porque los libros hablan sobre la cultura de ese país (cita 4:8).
- En mi clase de inglés hablamos de Estados Unidos, Reino Unido, aunque me enfoco más en la cultura británica debido a que el texto se basa en el inglés británico (cita 10:3).

Otro motivo importante para seleccionar ciertos países frente a otros tiene que ver con las experiencias y preferencias de los propios profesores. Por ejemplo, en la cita 3:19 se puede ver que el docente nº 3 dice tratar en su clase temas relacionados de Estados Unidos por sus orígenes familiares y la experiencia de haber vivido en dicho país. También, el profesor nº 12 explica en la cita 12:11 cómo elige hablar del Reino Unido porque “le gusta mucho”. Y en 10:11 el profesor nº 10 elige hablar de México porque los mexicanos le gustan como modelo porque “se sienten muy orgullosos de su país” (como dijimos en el código *actitud* de la categoría *CI*, este profesor parece dar importancia a sentirse orgulloso de la identidad propia). Por otro lado, las experiencias de los estudiantes también son relevantes (ver las citas 7:11, 7:12 y 11:8 debajo).

- La mayoría de los temas los hago de los Estados Unidos, por mis raíces (cita 3:19).
- Me gusta mucho hablar de Inglaterra (Reino Unido) a mis estudiantes, razón por la cual lo incluyo en la clase de inglés (cita 12:11).
- Me gusta mucho incluir a México como país en mi clase de inglés debido a que ellos se sienten muy orgullosos de su país (cita 10:11).
- Generalmente hablamos de los países que hemos visitado, las experiencias que hemos tenido en los países vecinos como Perú y Colombia (cita 7:11).
- [Hablamos de] las experiencias que hemos tenido, los estudiantes, los países que generalmente visitan son los países vecinos (cita 7:12).



→ A veces hablamos de España debido a que tengo estudiantes que han estudiado en el extranjero (cita 11:8).

Por último, como se puede ver a continuación en la cita 5:3, los países que no son Estados Unidos y Reino Unido se mencionan de forma secundaria, normalmente en relación con estos dos países. Eso mismo hace también la informante clave en 13:21.

→ A veces hablamos de Francia y Bélgica, pero la mayoría de información es de Reino Unido (cita 5:3).  
→ La mayoría de los temas los relaciono con los Estados Unidos y algunos con la cultura de Francia (cita 13:21).

El código *temas interculturales en el ALE* está constituido por los temas interculturales que los docentes mencionaron en las entrevistas, en relación con los países del código anterior. Entre los temas más frecuentes para desarrollar la CI los profesores hablaron de cuestiones como los monumentos de cada ciudad y los lugares más frecuentados para hacer turismo (ver cita 6:14). Otros contenidos discutidos son las costumbres y las tradiciones, los días festivos y las fiestas populares (ver cita 8:11) y la celebridades deportivas y artísticas (ver cita 1:10). Algunos de estos temas tienen relación con los establecidos por el MCERL para el tratamiento de la cultura en el ALE (Consejo de Europa, 2002). No obstante, en general se trata de temas culturales “visibles”, generalmente asociados con el concepto de Cultura con mayúscula. En realidad, no parece que traten temas “menos visibles”. Por ejemplo, el MCERL también sugiere temas de convivencia diaria como: emergencias, comer fuera o ir de compras.

→ Hablamos de los monumentos culturales, lugares turísticos (cita 6:14).  
→ Costumbres, por ejemplo... las fiestas que se dan allá, ellos tienen la costumbre de celebrar el Western y otras festividades (cita 8:11).  
→ Me enfoco muchos en artistas, deportistas, y todo se enfoca en este caso al artista americano (cita 1:10).

Una excepción a esto son por ejemplo dos citas del profesor nº 4 (cita 4:10) y de la informante clave (cita 13:22), en las que reflejan que sí tratan aspectos cotidianos y formas de vivir y tratar a las personas. Y especial mención merece la cita 7:18, que hace referencia, excepcionalmente, a la C1 como punto de partida.

- Las costumbres que tienen otros países, las festividades que tiene otros países, eh, la comida típica, la forma de tratar a las personas también, eh, la manera de vivir (cita 4:10).
- A través del inglés nosotros compartimos actividades sociales, culturales, deportivas, es decir todos los aspectos que conocemos a través de nuestra cultura y de otras (cita 13:22).
- Algunas veces empezamos con la parte de nuestra cultura exponiendo nuestras diferentes formas de vestir, nuestra vestimenta (cita 7:18).

Por otro lado, los profesores manifestaron en ocasiones opiniones acerca de temas polémicos relacionados con conflictos religiosos, la religión y sus diferentes formas de culto, así como de otros temas considerados tabú. Ambas cuestiones se plantean con cautela e incluso escepticismo, como se puede ver en las citas 2:21 y 5:14 que se presentan a continuación:

- Un tema muy polémico que es el tema religioso, muchísima gente quiere saber de la religión de medio oriente, porque las religiones son muy conservadoras, muy duras, y con diferencia de nuestras religiones que son más abiertas y todo eso y pues, a veces la religión hace fanática a la gente y hay muchos problemas (cita 5:14).
- Sometimes we include tabu topics but we are careful for not generating a kind of problem in students who have a given ideology / Algunas veces incluimos temas tabú pero tratando de no generar problemas con las ideologías propias de cada estudiante (cita 2:21).

Con relación al código *comparte información de otras culturas y países SI-NO*, 6 de los 12 profesores entrevistados dijeron expresamente que sí realizaban actividades para comparar y contrastar información entre varias culturas. Así pues, algunos manifestaron lo siguiente, ya presentada en ADCIALE: *“Sí he tenido la oportunidad de compartir con mis estudiantes en esta mi clase de conversation, como tenemos temas de conversación se ha*

*hablado por decirte de los holidays, eh, días festivos”* (cita 3:29). Al parecer, el profesorado relacionaría la naturaleza de la actividad, en este caso la conversación, con el intercambio de información intercultural.

Los otros 6 profesores coincidieron en decir que el intercambio de información sobre culturas se producía con poca frecuencia en el aula (ver citas 8:17 y 2:25). De todas formas, los participantes manifestaron claramente que el incluir contenidos interculturales en el ALE dependía de algunos factores como el tiempo y el avance de contenidos en los programas de estudio; por último, en general, decían que los contenidos interculturales partían de las experiencias vividas por ellos en otros contextos culturales o de las experiencias de los estudiantes (ver cita 7:24).

Por tanto, esta parte del discurso del profesorado también da a entender que, a pesar de incluir información intercultural, tienden a priorizar los contenidos lingüísticos incluidos en los planes de estudio y al parecer no darían suficiente protagonismo a la interculturalidad como parte integral del proceso de formación de los estudiantes.

A continuación se pueden ver las citas recién discutidas:

- Si, generalmente [comparto información intercultural] cuando el caso lo amerita, el tiempo o a veces si los contenidos de los programas de estudio lo permiten. Cuando considero que es oportuno, comparto mis experiencias fuera del país o hago que ellos socialicen algún tipo de experiencia con extranjeros (cita 7:24).
- Algunas veces incluyo [temas interculturales] en mis clases de inglés, pero soy franca en decir que debido al tiempo pues no lo hago con mucha frecuencia (cita 8:17).
- No [incluyo temas interculturales] muy a menudo en el aula, a veces porque hay que tratar muchos contenidos lingüísticos como gramática y vocabulario (cita 2:25).

## 5.4 CATEGORÍAS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En esta sección presentamos las categorías y códigos del análisis de contenido aplicado a los programas de estudio de las universidades participantes en esta investigación. Los programas de estudio contienen toda la información y organización de contenidos de

un semestre. Dentro de sus componentes están los objetivos, los resultados de aprendizaje, los contenidos y la bibliografía a seguir de la asignatura. En el contexto ecuatoriano, estos componentes son los sugeridos por el CES para la planificación semestral de una asignatura en cualquier área del conocimiento, quedando a juicio de cada universidad agregar otros que consideren importantes para la programación de contenidos.

Un total de 3 categorías y 7 códigos fueron el resultado del análisis de los programas de estudio con Atlas.ti. Los programas de estudio fueron clasificados en tres unidades de análisis: (1) objetivos de los programas de estudio (OPE), (2) contenidos de los programas de estudio (CPE) y (3) resultados de aprendizaje de los programas de estudio (RAPE). En cada una de ellas se busca la conexión entre lengua y cultura, y la explicitación que se hace sobre los criterios pedagógicos que se siguen para desarrollar la CI.

Al igual que con las categorías de las entrevistas, las categorías de este apartado serán analizadas y comparadas entre sí con ejemplos de las citas que ilustran el análisis. Igualmente, para cada análisis de las categorías, presentamos una figura (red semántica de códigos) provenientes de la categorización de los programas de estudio realizados en Atlas.ti con la herramienta *redes*.

#### 5.4.1 Objetivos de los programas de estudio (OPE)

---

La categoría *OPE* contiene los objetivos planteados por parte de los docentes en la asignatura de inglés y su vinculación (o no) con la interculturalidad. En línea con las teorías recientes sobre la conceptualización de la CI, tenemos en cuenta que, en el ALE, el desarrollo de esta competencia se consigue al partir del desarrollo de la CL puesto que la segunda está incluida en la primera. No obstante, en esta categoría hacemos referencia a los objetivos que inciden más directamente en / hacen referencia explícita a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el encuentro intercultural. En la figura 5.6 podemos ver que esta categoría está integrada por un único código llamado *objetivos comunicativos*.

FIGURA 5.6: CATEGORÍA: OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO



Fuente: análisis de contenido aplicado a los programas de estudio

Durante el análisis de los programas de estudio se pudo observar que el profesorado establece objetivos comunicativos para sus clases en el ALE. Los objetivos estaban enfocados hacia el desarrollo de las destrezas lingüísticas para alcanzar los estándares propuestos por el MCERL (ver cita 94:1) y el dominio de la lengua (cita 90:3). Otros objetivos más concretos están relacionados también con la CL. Por ejemplo, con el pronóstico del tiempo y predicciones (cita 85:2) y la descripción de objetos (cita 88:3).

- To develop the capacity of communicating through the four skills: listening, speaking, reading and writing to get the international standards established by the Common European Framework of Reference Languages. / Desarrollar la capacidad de comunicarse a través de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, para alcanzar los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (cita 94:1).
- Valorar la importancia del dominio de un segundo idioma dentro de las exigencias de la sociedad actual (cita 90:3).
- The students will be able to talk about the weather and make comparisons. / Los estudiantes serán capaces de hablar sobre el clima y hacer predicciones (cita 85:2).
- The students will be able to describe objects. / Los estudiantes serán capaces de describir objetos (cita 88:3).

Nótese que no se hace referencia a objetivos claramente interculturales o relacionados con la C2, ni con otras culturas, lo cual podría limitar el desarrollo de la CI. Realmente, la CI puede desarrollarse paralelamente a la CL, o más bien la segunda podría contribuir al desarrollo de la primera, y también el contacto con otras culturas podría apuntalar el aprendizaje lingüístico (Samovar et al., 2013; Triandis, 1997; Yuen, 2011). Sin

embargo, para que esto suceda más eficazmente parece necesario que los programas de estudio expliciten entre sus objetivos el trabajo con la CI.

Además, los programas de estudio contenían objetivos vinculados con contenidos culturales como el pedir información turística (ver cita 87:4), desarrollar la capacidad de hablar cortésmente (ver cita 85:4) y hablar sobre los hábitos de un grupo de personas (ver cita 85:1). Estos objetivos están relacionados con la cultura y la interculturalidad. No obstante, como hemos dicho, en los programas de estudio analizados se evidenciaron escasos objetivos vinculados con el desarrollo de la CI.

- The students will be able to get tourist information and give directions. / Los estudiantes serán capaces de conseguir información turística y dar direcciones (cita 87:4).
- The students will be able to speak more politely by being less direct. / Los estudiantes serán capaces de hablar con cortesía y ser menos directos (cita 85:4).
- The students will be able to talk about people's habits. / Los estudiantes serán capaces de hablar sobre hábitos de la gente (cita 85:1).

#### 5.4.2 Contenidos de los programas de estudio (CPE)

---

Con la categoría *CPE* se buscaba conocer los contenidos a aplicar en el ALE por parte del profesorado para desarrollar la CI según los programas de estudio. Al igual que con la categoría de objetivos, tenemos en cuenta que la CI engloba la CL en una LE, con lo cual el desarrollo de la primera se consigue a partir del desarrollo de la segunda, pero de nuevo, nos referimos aquí a los contenidos que inciden directamente en / hacen referencia explícita a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el encuentro intercultural. Esta categoría está formada por los códigos (1) *conversaciones*, (2) *lecturas* y (3) *escritura* (ver figura 5.7).

FIGURA 5.7: CATEGORÍA: CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO



Fuente: análisis de contenido aplicado a los programas de estudio

El código *conversaciones* representa las referencias en los programas de estudio a las interacciones orales que contribuyen a conocer contenidos interculturales. Durante el análisis de los programas de estudio se pudieron encontrar contenidos de interacción oral variados que pueden ser útiles para la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas interculturales. Por ejemplo, se registraron referencias a:

- Conversaciones sobre países y nacionalidades
- Descripciones y opiniones sobre lugares conocidos
- Discusiones sobre los destinos vacacionales preferidos
- Actividades orales sobre rutinas diarias como hacer la compra o actividades como pedir en un restaurante

Estos contenidos hacen referencia a situaciones cotidianas (algunos más que otros), aunque no necesariamente en contextos interculturales, y nunca en relación con la C3. A continuación, presentamos ejemplos de citas que dan soporte a lo recién explicado:

- Explain your preference for a vacation destination. / Explicar los destinos de preferencia para vacaciones (cita 93:20).
- Take part in a simple negotiation. / Formar parte de una negociación sencilla (cita 93:26).
- Talk about countries and nationalities. / Hablar sobre países y nacionalidades (cita 94:21).
- Describe sports and games. / Describir deportes y juegos (cita 94:25).
- Ordering food in a restaurant. / Pedir comida en un restaurante (cita 94:30).
- Shop for food at a market. / Comprar alimentos en un mercado (cita 99:12).

- Say what you like/don't like about a place. / Decir lo que te gusta y lo que no te gusta sobre un sitio (cita 90:15).
- Talk about daily activities and routines. / Hablar sobre las actividades diarias y las rutinas (cita 99:20).
- Talk about places. / Hablar sobre lugares (cita 99:24).

Con relación al código *lecturas*, se pudo constatar que el profesorado incluye en su programación semestral lecturas intensivas sobre aspectos culturales de la C2 e incluso de la C3. Así pues, se planteaban lecturas sobre deportistas (ver cita 99:10), personas famosas (ver cita 93:24) y habitantes anónimos de otros contextos culturales (ver cita 93:17), las cuales están consideradas como recursos didácticos para fomentar la interculturalidad en el ALE (Liddicoat & Scarino, 2013). Eso sí, no hay referencia a la C1 en ningún caso.

También, el profesorado proponía en los programas ciertas lecturas que están orientadas a conocer lugares turísticos (ver cita 93:19) y las rutinas que tienen los habitantes de un determinado contexto cultural (ver cita 93:8). Estos textos no son auténticos, sino que son adaptaciones o recreaciones de textos originales. Sin embargo, autores como Damen (1987), Corbett (2010) y Gill y Cankova (2003) coinciden en que el contenido de las lecturas relacionadas con aspectos interculturales tienen mayor impacto en el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes cuando reflejan el lenguaje e imágenes reales. Al parecer, los docentes no estarían utilizando materiales de lectura auténticos, que reflejen los contenidos interculturales de la forma más memorable. Veamos esos ejemplos de contenidos:

- [Read] an article about a famous athlete. / [Leer] un artículo acerca de un atleta famoso (cita 99:10).
- [Read] an article about Mark Zuckerberg. / [Leer] un artículo sobre Mark Zuckerberg (cita 93:24).
- [Read] a profile of a young Chinese woman. / [Leer] el perfil de una joven mujer de China (cita 93:17).
- [Read] an article about New Zealand tourism. / [Leer] un artículo relacionado sobre el Turismo en Nueva Zelanda (cita 93:19).
- [Read] an article about routines. / [Leer] un artículo sobre rutinas (cita 99:8).



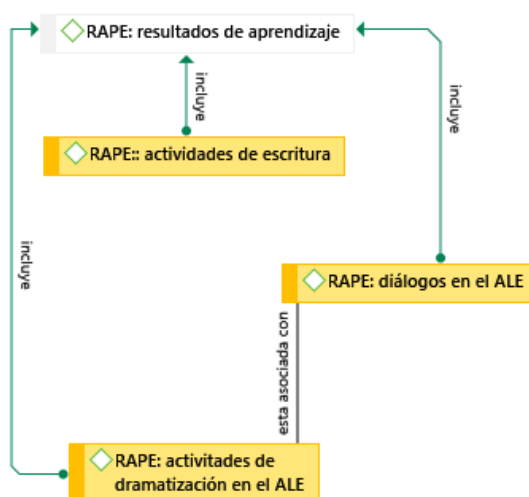
Por otro lado, en el código *escritura* se refleja que los contenidos de expresión escrita encontrados están basados en los sugeridos por el MCERL, entre ellos: describir lo que se hace en el tiempo libre (ver cita 94:36), redactar una carta a un amigo (ver cita 90:20), enunciar las actividades que se hacen a diario (ver cita 99:21), describir lugares favoritos (ver cita 93:18) y escribir un correo a un amigo de otro país (ver cita 94:20). Al parecer, los programas de estudio no incluían explícitamente actividades de contraste a través de la escritura entre la C1, la C2 y la C3. No obstante, sí se toma la actividad de escritura como un momento de reflexión sobre uno mismo: el alumno escribe sobre sus experiencias (citas 94:36 y 99:21) y sobre sus preferencias (cita 93:18).

- Write a short paragraph describing what you can do in your free time. / Escribe sobre lo que puedes hacer en tu tiempo libre (cita 94:36).
- Write an letter to a friend. / Escribe una carta a un amigo (cita 90:20).
- Write a paragraph describing the routine in weekdays. / Escribe sobre las rutinas que tienes entre semana (cita 99:21).
- Write a description of your favorite place. / Describe tu lugar favorito (cita 93:18).
- Writing: an email to a pen pal. / Escribe una carta un amigo de otro país (cita 94:20).

### 5.4.3 Resultados de aprendizaje de los programas de estudio (RAPE)

Como se explicó en la sección 5.2, la categoría *RAPE* representa las referencias en los programas de estudio a las actividades donde los estudiantes demuestran las destrezas adquiridas durante la unidad de estudio. Por ende, esta categoría está formada por varios códigos que integran las diferentes formas que aplican los docentes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Los códigos de esta categoría son: *actividades de dramatización en el ALE*, *diálogos en el ALE* y *actividades de escritura* (ver figura 5.8).

FIGURA 5.8: CATEGORÍA: RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO



Fuente: análisis de contenido aplicado a los programas de estudio

En el análisis del código relacionado con las *actividades de dramatización en el ALE* se pudo percibir que la dramatización se usa para medir los conocimientos adquiridos a través de situaciones cotidianas y encuentros interculturales, lo cual concuerda con la literatura, que suele referirse a la dramatización como una de las actividades más representativas para la representación de temas culturales en el ALE (Schewe (1998). Sin embargo, esto solo se pudo encontrar en un programa de estudio.

→ [The student] dramatizes situations of everyday life and cultural encounters. / [El estudiante] dramatiza situaciones cotidianas de encuentros culturales (cita 91:6).

Además, en los programas de estudio se encontraron varias actividades de medición de resultados de aprendizaje relacionadas la interacción oral. A este grupo de citas se las denominó con el nombre *diálogos en el ALE*. La información codificada en los programas de estudio demuestra que algunas actividades de diálogos para evaluar la competencia de los estudiantes estaban vinculadas con el contraste entre las rutinas propias y ajenas (ver cita 90:10), la descripción de ciudades (ver cita 90:19), el pedir en un restaurante (ver cita 90:18) o la creación de historias para ser narradas en el ALE (ver cita 94:4). Por tanto, algunas actividades de medición de resultados de aprendizaje de los programas de estudio estarían relacionadas con tareas interculturales. A continuación, presentamos las citas que apoyan lo expuesto:

- Dar información sobre las rutinas propias y ajenas (cita 90:10).
- Descripción de lo que existe en un pueblo o ciudad (cita 90:19).
- Pedir en un restaurante (cita 90:18).
- Create short dialogues for storytelling by using the correct grammar structures. / Crear narraciones de historias cortas usando la gramática correctamente (cita 94:7).

Por último, en el código *actividades de escritura* se incluyen algunas actividades enfocadas hacia la interculturalidad tales como la redacción de informes sobre eventos religiosos, de folklore o turismo (ver cita 91:7); tareas de escritura relacionadas con asuntos familiares en diferentes contextos cotidianos como el trabajo, la escuela o el tiempo libre (ver cita 96:1); y la elaboración de párrafos para describir a personas conocidas (ver cita 90:20). A continuación, se pueden ver las citas que sustentan lo anteriormente explicado:

- Prepare reports and contrasts religious events, tourism, folklore of our country... / Preparar reportes y contrastes de eventos religiosos, turismo, folklore de nuestro país... (cita 91:7).
- Write clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. / Escribir sobre asuntos familiares que se encuentran regularmente en el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. (cita 96:1).
- Redactar acerca de una persona conocida (cita 90:20).

Tanto los diálogos como las actividades de escritura (así como la mención aislada a la dramatización) tienen que ver sobre todo con la evaluación de destrezas productivas. Las destrezas receptivas como la escucha y la lectura no parecen ser evaluadas explícitamente en relación con contenidos interculturales. Otra cuestión interesante de estos resultados de aprendizaje es que hacen referencia (1) al contraste de eventos culturales, (2) a tomar la C1 como punto de partida u (3) a tratar temas de interés y experiencias del alumno. Estas son actividades de trabajo con la CI que parecen bien planteadas. Ahora bien, deberían estar vinculadas a objetivos y contenidos claros para el trabajo intercultural.

## 5.5 RESUMEN

En este apartado hemos presentado el análisis proveniente de la codificación a través del software Atlas.ti de las entrevistas y del análisis de contenido de los programas de estudio. En general, se pudo observar que la mayoría de los profesores promueven actividades de comunicación oral a través de diálogos, *role-play* y dramatización. Al parecer, los docentes vinculan el desarrollo de la CI a este tipo de actividades. Sin embargo, también es cierto que algunos de los profesores entrevistados reconocieron no trabajar con frecuencia actividades para desarrollar la CI o tratar de CI de forma “incidental” a medida que surge algún tema interesante en la clase. En cualquier caso, en los datos se ve que buscan integrar la interculturalidad en el ALE aunque confundan algunas cuestiones como la conceptualización de la CI o muestren reticencias a tratar la interculturalidad.

Con relación a la **predisposición a tratar la C1, la C2 y la C3**, un grupo del profesorado demostró estar claramente de acuerdo en desarrollar empatía y respeto hacia otros contextos culturales en sus estudiantes. Por otro lado, llama la atención la opinión de algunos docentes que no consideran necesario tratar el contraste y por ende la interculturalidad por ejemplo porque entienden que es una competencia trabajada desde la escuela y por tanto ya adquirida. Además, en la comparación de contextos culturales se pudo ver que estos profesores explicitan cierto contraste entre la C1, la C2. Eso sí, hay poca presencia de la C3 en el ALE. Los ejemplos usados para realizar contrastes entre varias

culturas tienden a provenir de la experiencia de los propios docentes en encuentros interculturales.

En lo concerniente a las **dimensiones de la teoría de Byram** (1997) mediante el análisis del código *actitud* se pudo concluir que la valoración de la C2 y de la C1 es un tema de interés para los docentes. No obstante, algunos profesores manifiestan actitudes escépticas y poco interculturales hacia otras culturas. En cuanto a la dimensión *conocimiento*, los profesores están de acuerdo en ayudar a los estudiantes a conocer otros contextos culturales. Sin embargo, a pesar de su predisposición a compartir información cultural no queda claro si ese conocimiento se combina con otras destrezas y se integra adecuadamente en el ALE.

Por lo que se refiere a las destrezas de *descubrimiento e interacción* se pudo percibir que los profesores tendían a mencionar la necesidad de contar con un hablante nativo de inglés para ayudar a los alumnos a descubrir cómo son las formas de vida, costumbres y tradiciones de otras personas y a interactuar y mediar entre varias culturas. Esto demuestra una confusión acerca del tratamiento de la CI como capacidad para resolver el encuentro intercultural partiendo del conocimiento de uno mismo, independiente del contacto con el hablante nativo de la lengua meta. En cuanto a las destrezas de *interacción y relación* el profesorado presenta una actitud positiva hacia a la identidad cultural del interlocutor, la cual tienden a relacionar con aspectos tradicionalmente vinculados a la Cultura con C mayúscula, como la historia.

En cuanto a los **contenidos culturales en el aula**, entre los países más mencionados por parte de los profesores están los países de habla inglesa y en concreto, Estados Unidos y el Reino Unido, seguidos de Australia. Curiosamente, Francia se mencionó más que países próximos a la C1 de los estudiantes como México, Perú, España o Colombia. No se hace mención a otros países de habla inglesa aparte de Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá, y se atribuye la predominancia de Estados Unidos a su proximidad y a que aparece más en los libros de texto.

Además, los contenidos culturales que los profesores refieren con más frecuencia para desarrollar la CI son: las costumbres, las tradiciones, las formas de vida, el turismo, los monumentos y los lugares para visitar y los personajes famosos. Asimismo, los temas tabú y de carácter religioso no son tratados a menudo en el aula de clase, posiblemente para evitar confrontaciones entre los estudiantes. Estos temas tienden a enfocarse en la C1 y la C2, aunque la C2 de ciertos países, como se ha explicado, es predominante.

Por otro lado, en el **análisis de los programas de estudio** se percibió que los objetivos propuestos por los docentes están relacionados con desarrollar la CL y que la CI no se explicita como parte de estos objetivos. Esto tiene relación con los contenidos en los programas de estudio. Entre ellos destacan las actividades para conversar sobre sitios de interés personal, la descripción de rutinas diarias, los destinos de preferencia en vacaciones o el pedir en un restaurante. También, algunas lecturas están basadas en aspectos culturales; entre los temas más comunes están las lecturas adaptadas de perfiles de deportistas y de personajes famosos, el turismo y las rutinas de un determinado contexto. Los contenidos para el desarrollo de la destreza de escritura parecen estar basados en los establecidos por el MCERL. Así pues, en los programas de estudio se pudo ver que hay propuestas tareas como escribir sobre el tiempo libre, redactar una carta a un amigo, la descripción de lugares favoritos o escribir un correo a un amigo de otro país. Algunos de estos contenidos están directamente relacionados con la exposición por parte del alumno de sus preferencias, intereses y experiencias, lo cual es un buen punto de partida para trabajar la interculturalidad. No obstante, como se ha dicho, esto no supone un objetivo claro de los programas de estudio. Y en general hay poca referencia a la C1 y casi ninguna a la C3.

Finalmente, los resultados de aprendizaje de los programas de estudio presentan actividades de diálogos vinculados con tema interculturales como hablar de las rutinas propias y ajenas o la descripción de una ciudad. En las actividades de escritura los profesores utilizan temas sobre eventos religiosos, el folklore y el turismo. Según nuestros datos, la interacción y la escritura son las únicas destrezas evaluadas y, eso sí, se tiende a partir de las experiencias y los intereses personales de los estudiantes.

## Capítulo VI: Discusión de los resultados

---

El aspecto más triste de la vida actual es que la ciencia gana en conocimiento más rápidamente que la sociedad en sabiduría.  
Isaac Asimov

## 6.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados provenientes de la encuesta y la entrevista aplicada al profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador y del análisis de contenido efectuado con los programas de estudio. Para la organización de la discusión se procedió a establecer 8 temas provenientes de la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos: (1) cultura y lengua en el ALE: rasgos generales; (2) relación entre contextos C1, C2 y C3; (3) la adquisición de conocimiento intercultural en el ALE; (4) la actitud intercultural; (5) las destrezas interculturales; (6) contenidos para desarrollar la interculturalidad; (7) actividades para desarrollar la



interculturalidad; y (8) otros aspectos relevantes. La discusión de estos temas se desarrolla en el apartado 6.2.

Recordemos que para la fase analítica de esta investigación se escogió la triangulación metodológica (ver sección 3.8.6), la cual consiste en contrastar diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para comparar semejanzas y diferencias entre los resultados obtenidos en cada una de ellas sobre el objeto de estudio (Arias, 2009). Así pues, dentro de las investigaciones mixtas la triangulación representa el punto de cohesión entre los hallazgos encontrados con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Finalmente, luego de la discusión de los resultados, en el apartado 6.3 se procederá a responder a las preguntas de investigación cuantitativas y cualitativas. Como se explicó en el apartado 3.3 del capítulo III, estas preguntas son las siguientes:

Preguntas cuantitativas:

- ¿Cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador?
- ¿Cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?

Preguntas cualitativas:

- ¿Cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés?
- ¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?
- ¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?
- ¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio?
- ¿Qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés?

Las preguntas cualitativas y cuantitativas nos permitirán dar respuesta a la pregunta mixta de investigación, que es la siguiente:

- ¿De qué forma definen la CI de los docentes de inglés sus creencias, prácticas pedagógicas, sus objetivos y contenidos relacionados con la cultura de otros países y de la cultura ecuatoriana?

## 6.2 TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

La presentación de los resultados cualitativos y cuantitativos de forma conjunta se ha organizado en los siguientes temas:

- *Cultura y lengua en el ALE: rasgos generales*. Este tema sirve de introducción a los siguientes y se desarrolla a continuación en el subapartado 6.2.1.
- *Relación entre contextos C1, C2 y C3*. En el subapartado 6.2.2 se presentan los datos obtenidos en relación con el tratamiento que dan los profesores a la cultura propia y las otras culturas en el ALE.
- La información relacionada con las dimensiones de la CI según la teoría de la CCI de Michael Byram (1997) – la adquisición de *conocimiento intercultural* en el ALE, la *actitud intercultural* y las *destrezas interculturales* – se muestra en los subapartados 6.2.3, 6.2.4 y 6.2.5 respectivamente.
- Los *contenidos y temas* que usan los profesores para desarrollar la interculturalidad, así como las *actividades* que plantean, se encuentran en las subsecciones 6.2.6 y 6.2.7.
- *Otros aspectos relevantes* sobre el tratamiento de la interculturalidad en el ALE cierran la discusión con el subapartado 6.2.8.

### 6.2.1 Cultura y lengua en el ALE

---

Como vimos en el Capítulo II, el papel de la cultura en el ALE ha evolucionado con el tiempo. De la época en que el método Gramática-Traducción se servía de la Cultura con C mayúscula como símbolo de prestigio y de educación, se llegó después de un proceso a los comienzos del Enfoque Comunicativo, con los métodos humanísticos y su atención al entorno social del individuo y a su afectividad. Poco después, en los años 80 del pasado siglo se seguía un enfoque tradicionalista basado en la transmisión de información cultural que ha derivado en la actualidad en una integración entre lengua y cultura basada en los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua para promover el desarrollo de la CI (Alptekin, 2002). Esta integración está representada, por ejemplo, en tendencias metodológicas recientes como AICLE, que concede un papel principal a la cultura. Como se explicó en 2.2.3.2, AICLE se considera una aproximación a la enseñanza de LEs basada en cuatro componentes: contenido, cognición, comunicación y cultura (Coyle, 2008). O sea, en AICLE se relaciona la cultura con el estudio de los entornos interculturales que rodean al estudiante en el contexto de las asignaturas de contenido.

Hoy por hoy, se considera que la LE se debe enseñar aplicando los fundamentos de CLT para desarrollar la CC en la L2 y contribuir al plurilingüismo del individuo (Consejo de Europa, 2002), con el fin de que llegue a ser un hablante intercultural que pueda mediar entre culturas (Kramsch, 1998). Esto es así porque el desarrollo de la CC contribuye a su vez a la formación de la CI, en sus distintas dimensiones: conocimientos, actitudes y destrezas o habilidades interculturales, de interpretación y relación, de descubrimiento e interacción, y de conciencia cultural crítica (Byram, 1997).

La forma de aplicar los fundamentos de CLT para el desarrollo de la CI tiene que ver con prestar atención a la subcompetencia sociolingüística que contempla el MCERL, y ayudar al estudiante a conocer y diferenciar los rasgos socioculturales que caracterizan su discurso y el de otros en el encuentro intercultural (Dervin, 2010). También está relacionada con el aprendizaje experiencial (Gegersen-Hermans & Push, 2012), con la reflexión activa sobre la cultura propia y con el contraste con otras culturas (Sercu, 2007). Para ello se deben contemplar contenidos interculturales en los programas de estudio, así como objetivos

claros para ayudar al estudiante de la LE en su progresión hacia la adquisición de una buena CI (Archer, 1986; Bex, 1994; Byram & Risager, 1999).

¿Cómo se trata la CI entre el profesorado de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador? En los datos de este estudio se evidencia que existe una cierta inclinación a tratar la interculturalidad, y una conciencia de lo que es la CI y lo que implica su trabajo en el ALE. Como hemos visto en el capítulo V, los profesores dieron opiniones claras sobre la interculturalidad en la educación en afirmaciones tales como:

- Como docentes de inglés, es muy importante que nosotros hagamos conocer qué tenemos nosotros en nuestro país y cómo hacerlo a través del idioma inglés (cita 13:15).
- Aprender otro idioma, es aprender conocimiento, no necesariamente del idioma inglés, eso habla mucho de la cultura de la persona (cita 1:15).
- La interculturalidad es una mezcla de culturas, es la inclusión de culturas dentro de un mismo entorno donde existe un ir y venir de información (cita 7:21).
- Considero que es importante conocer la cultura de otros países a través de diálogos, fotografías, sus artesanías, documentos históricos para entender su identidad cultural (cita 12:6).
- En algún momento ellos van a tener que exponerse a otras culturas y es necesario que ellos lleven ya un conocimiento previo para que estén preparados, sepan que de pronto vamos a tener un shock cultural (cita 7:19).

En estas ocasiones, y en otras, se mencionaba el vínculo entre lengua y cultura, así como cuestiones relevantes tales como la interculturalidad como encuentro de culturas, la identidad cultural, el choque cultural, etc. Por ello se podría decir que los profesores de este estudio manifiestan una conciencia intercultural que de alguna forma deben volcar en sus clases de LE.

No obstante, se pueden hacer muchas matizaciones a esta afirmación. Por ejemplo, parece que estos profesores ponen el foco claramente en desarrollar la CC en contraste con el tratamiento de la cultura en el aula. En la encuesta, más de la mitad del profesorado consideró importante ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad para comunicarse con personas de otras culturas; sin embargo, para el 34.1% era poco importante promover el interés por la C2 y para un 30.9% era poco importante fomentar la comprensión de la C1 [cuestionario; pregunta 9, ítems 8 & 9]. Igualmente, en la entrevista los profesores manifestaron su valoración de otros contextos culturales, pero dijeron que afrontaban la

presentación de contenidos culturales de forma no sistemática, dando más importancia a la “enseñanza del inglés” [entrevista; categoría CDCI; código: apertura para valorar C1, C2, C3].

Por otro lado, aunque en los programas de estudio se pudieron apreciar aspectos interculturales de forma esporádica – por ejemplo, se señalan objetivos tales como “desarrollar la capacidad de hablar cortésmente” o “hablar sobre los hábitos de un grupo de personas” – los objetivos de estos documentos estaban sobre todo enfocados hacia la consecución de objetivos comunicativos y el desarrollo de las destrezas lingüísticas [análisis de contenido; categoría OPE; código: objetivos comunicativos]. De hecho, en las entrevistas algunos docentes decían tener limitaciones para tratar la CI por verse obligados a seguir estos planes de estudio [entrevista; categoría ADCIALE; código: frecuencia de aplicación de las actividades]. Esto se puede ver claramente en la cita siguiente:

→ No, no suelo incluir temas de cultura en mis clases, debo seguir el syllabus para poder terminar todos los contenidos (cita 8:19).

Por tanto, estos profesores ponen el acento en el trabajo con la CC orientada hacia el desarrollo de las destrezas productivas y receptivas, y dejan en segundo plano la integración de lengua y cultura por medio de actividades de mediación e interacción intercultural entre hablantes de dos o más culturas, lo cual forma parte de la propuesta del MCERL para la enseñanza de una LE (Consejo de Europa, 2002). En general, esto se refleja en diferentes aspectos de las entrevistas, los cuestionarios y los programas de estudio: poca comparación entre C1 y C2, escasa presencia de otras culturas, ausencia de reflexión sobre tabúes culturales, etc. Tampoco hay ninguna referencia a la evaluación y medición de la CI. Estas cuestiones se explican en detalle más adelante.

Si bien es cierto que el componente lingüístico es fundamental para el desarrollo de la CI debido a que propicia las herramientas necesarias para comunicarse (Byram, 1997), esta atención hacia la CL en detrimento de la CI podría ser perjudicial (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013; Alred et al., 2003). De cualquier modo, en la literatura científica no es infrecuente encontrar referencias a esta realidad docente según la cual la CI se relega en favor de la enseñanza de la lengua (Álvarez & Garrido, 2004; Fantini, 2000; Sercu et al., 2005).

Esta preocupación por atender las cuestiones más puramente lingüísticas de la enseñanza de LE puede tener su explicación en varios factores: en primer lugar, los profesores dijeron tener la percepción de que los ecuatorianos experimentan limitaciones lingüísticas con relación al manejo de las destrezas comunicativas [cuestionario; pregunta 11, ítem 2]. Por eso, la CL será para ellos de particular importancia. Además, casi un tercio de ellos no creían que fuera posible integrar lengua y cultura en el ALE, lo cual puede reflejar reticencias o dificultades [cuestionario; pregunta 11, ítem 1]. De hecho, ciertos datos identificativos del cuestionario apuntan hacia las limitaciones prácticas que estos profesores tienen para el normal desarrollo de sus clases: sus grupos son muy numerosos (la mayoría son de 21 a 40 estudiantes) y dan muchas horas de clase (la mayoría tiene más de 20h a la semana) [Capítulo III; población y muestra].

Los grupos numerosos no permiten un aprendizaje personalizado y por ende no facilitan la detección de falencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ni conocer el nivel de interculturalidad de los estudiantes (Cetinavci, 2012). Además, la excesiva cantidad de horas de clases puede reducir la capacidad laboral y generar el síndrome de “quemarse por el trabajo” (o burnout por su nombre en inglés; Rabasa et al., 2016). Evidentemente, el desarrollo de la tarea docente en estas circunstancias obstaculiza la puesta en práctica de medidas para mejorar la CI.

## 6.2.2 Relación entre contextos C1, C2 y C3

---

Tradicionalmente, la integración de la cultura en el ALE se ha centrado en dar a conocer la C2 a los estudiantes (Antonilez Dominguez, 2013; Escudero, 2013; Saricoban & Öz, 2014). Esto se ve claramente en el análisis de los libros de texto. En el capítulo II de esta tesis hemos visto cómo, aunque paulatinamente van ofreciendo una perspectiva más global, los libros de texto ofrecen el acceso a otros contextos culturales a través de pequeñas capsulas informativas que versan fundamentalmente sobre la C2 (Corbett, 2003; sección 2.7.4) y cómo su tratamiento del estereotipo no es siempre el más adecuado (sección 2.7.6). En el caso del inglés, además, tienden a reflejar representaciones culturales de los *inner*

*circle countries*, fundamentalmente de Estados Unidos y el Reino Unido (Cetinavci, 2012; Nault, 2006; Shin et al., 2011), dejando de lado otras regiones donde el inglés es también lengua de comunicación y obviando el papel del inglés como lengua franca internacional. Y como sostienen Liddicoat y Scarino (2013), las relaciones interculturales no se pueden explorar basándose en una sola región o grupo de personas, sino en una variedad de contextos para encontrar puntos de conexión entre varias culturas y saber cómo manejarlos.

Aunque exista predisposición para valorar la diversidad intercultural de los diferentes contextos por parte del profesorado, el libro de texto tiene un peso importante en su quehacer diario. Los profesores de este estudio, por ejemplo, han manifestado esto con cierta frecuencia (ver capítulo V):

- Para hacer las comparaciones entre una cultura y otra nos basamos con información que tenemos en los libros y lo relacionamos con nuestra manera de actuar, con nuestra manera de vivir (cita 4:11).
- Por lo general, [hablo de] Estados Unidos, porque los libros de texto vienen de ese país (cita 1:12).
- Me baso más en países como Estados Unidos, ¿Por qué? Porque los libros hablan sobre la cultura de ese país (cita 4:8).

Por tanto, es de suponer que la tendencia entre los profesores de LE sea la de plantear la comparación de culturas según aparece en sus libros de texto, con sus posibles lagunas y problemas.

Con respecto al papel de la C1, la C2 y otras C3s en el aula, los datos cualitativos y cuantitativos de este estudio son en algunos puntos contradictorios. En primer lugar, en las entrevistas se puede ver que un grupo de docentes expresó con claridad que el valorar la C1 y otros contextos (C2, C3) tiene que ser un objetivo docente. Esto se vio apoyado por las declaraciones de la informante clave [entrevista; categoría CDCl; código: apertura para valorar C1, C2 y C3]. No obstante, los datos de los cuestionarios reflejan que:

- Un tercio de los encuestados no estaba de acuerdo en hacer referencia a la C3 en sus clases [cuestionario; pregunta 11, ítem 6].

- Los docentes dijeron que ponían en práctica actividades de comparación C1/C2 sobre un tema en particular con relativamente poca frecuencia. Incluso el 13% dijo que nunca hacía actividades de este tipo [cuestionario; pregunta 14].
- También expresaron que actividades tales como discutir cómo se percibe la C1 o actividades que trataran sobre otras culturas aparte de la C1 y la C2 eran poco frecuentes en su aula [cuestionario; pregunta 15].

Por todo esto, se puede decir que, en su discurso, los profesores se refieren a la importancia de las diferentes culturas en el ALE, o al menos un grupo de ellos. Sin embargo, cuando son preguntados por sus actuaciones concretas con respecto a estas culturas – las actividades que aplican para ponerlas en contraste, por ejemplo – sus respuestas parecen reflejar una menor atención a otras culturas aparte de la C2 y no toman la C1 como referencia tanto como sería deseable. De hecho, los resultados no solo muestran que la C1 no se suele tomar como punto de partida para hacer comparaciones entre culturas; en algunas partes de nuestros datos, la C1 se ve incluso como una limitación, como se puede apreciar en esta cita:

→ No he tenido la oportunidad de [compartir contenidos culturales] porque no tengo estudiantes de otros países (cita 3:13).

También en los programas de estudio se vio una predominancia de contenidos de la C2. Por ejemplo, se mencionaban lecturas de textos adaptados sobre la C2 [análisis de contenido; categoría CPE; código: lecturas]. Y con respecto a la presencia de la C3, se registró alguna referencia esporádica a otras culturas – como la china – pero apenas había referencias a la cultura ecuatoriana. Eso sí, algunas de las actividades que se planteaban para evaluar la producción escrita tomaban como punto de partida las experiencias del estudiante [análisis de contenido; categoría RAPE; actividades de escritura]. Véanse por ejemplo las siguientes citas del capítulo V:

→ Prepare reports and contrasts religious events, tourism, folklore of our country... / Preparar reportes y contrastes de eventos religiosos, turismo, folklore de nuestro país... (cita 91:7).



- Write clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. / Escribir sobre asuntos familiares que se encuentran regularmente en el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. (cita 96:1).
- Redactar acerca de una persona conocida (cita 90:20).

Por tanto, si bien es cierto que para las destrezas productivas tienen en cuenta el aprendizaje experiencial, los programas de estudio también reflejan carencias en cuanto al tratamiento de la C1 y de otras culturas aparte de la C2 en el aula.

En resumen, la triangulación de los datos de este estudio indica que, para un trabajo intercultural eficaz, estos profesores deben mejorar la forma en que presentan las distintas culturas en el aula, aumentando la presencia de la C1 y de las C3s. A día de hoy, parece que se centran en la C2 (de ciertos países; en la sección 6.2.6 retomaremos esta cuestión), dejando de lado otras culturas y, sobre todo, desaprovechando la oportunidad de explorar la C1 como fuente de conocimiento y comparación. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones sobre el estudio de la CI (Fantini, 1995).

La ausencia de comparación intercultural – entre la C1 y una variedad de culturas – puede limitar el desarrollo de la CI (Byram & Fleming, 1998). Por eso es importante proporcionar a estos profesores las herramientas para desarrollar e implementar actividades que pongan de relevancia la C1 y la L1 de los estudiantes. Para la comparación son especialmente útiles las actividades de situación como los *role-plays*, las simulaciones y la dramatización, porque en ellas los participantes se colocan en el lugar del otro y actúan de acuerdo a ello. Y al simular que pertenecen a otra comunidad o grupo social, tienen la oportunidad de experimentar y asimilar ciertos patrones de comportamiento y de interiorizar posibles contrastes de forma sencilla. Pues bien, como veremos más adelante (en el apartado 6.2.7), estas actividades de simulación sí son frecuentes en las prácticas docentes de estos profesores, lo cual es una buena noticia. Más adelante, trataremos el tema de las actividades interculturales en profundidad.

Los motivos que podrían explicar las carencias que tienen estos profesores con respecto al papel de las diferentes culturas en el aula están por aclarar, aunque la literatura apunta hacia dos causas: el desconocimiento sobre otras culturas diferentes a la C1 y la transmisión de estos contenidos a través de una metodología tradicional (Moran, 2001). En cualquier caso, el primer paso hacia la solución es ayudar a estos profesores a desarrollar su

autoconciencia intercultural como miembros de la C1 e incentivar valores interculturales de reflexión, contraste y reevaluación de conceptos sobre la C1, la C2 y la C3 (García, 2009), para que puedan luego trabajarlos con sus estudiantes.

De todas formas, de nuestros datos se desprende que la comparación entre culturas sí tiene lugar en ciertas ocasiones. En esos momentos, algunos docentes de esta investigación dijeron basarse en sus experiencias y en la de sus alumnos. Con ellos dijeron tratar, por ejemplo, ejemplos de choques culturales que les han ocurrido en el pasado [entrevista; categoría CDCI; código: contenidos de comparación entre C1, C2, C3]. Para comparar también comentaron que con cierta frecuencia usaban diálogos, vídeos y textos [entrevista; categoría CDCI; código: contenidos de comparación entre C1, C2, C3]. E insistimos, estos profesores hablaron de que “tiraban de” los temas que aparecían en sus libros de texto [entrevista; categoría CDCI; código: formas de comparación entre C1, C2, C3], confirmando así que el libro de texto es un material de uso recurrente para el trabajo con la CI en este contexto.

### 6.2.3 La adquisición de conocimiento intercultural en el ALE

---

En la sección 2.5 se presentó la CI como una combinación de tres elementos interrelacionados e igualmente importantes: la cognición, el comportamiento y el afecto. Es decir, normalmente se considera que un individuo interculturalmente competente debe poseer la capacidad de (1) conocer las convenciones culturales de su interlocutor y las suyas propias, (2) actuar adecuada y eficazmente en el encuentro intercultural y (3) demostrar sentimientos positivos hacia la diferencia cultural. A estos tres elementos se los conoce como conocimiento, destrezas y actitudes, y representan el conjunto de saberes o dimensiones (Byram, 1997) que configuran el conocimiento sobre los procesos generales involucrados en la interacción y sobre el comportamiento de los grupos sociales.

La relación exacta que existe entre estas dimensiones, y el grado en que deben ser desarrolladas para alcanzar una competencia completa, no están claros en la literatura científica (Garrote Salazar & Fernández-Agüero, 2016). En cualquier caso, generalmente se

considera que en el proceso de interacción intercultural los objetivos se consiguen efectiva y apropiadamente a través de la CI, y que ésta no se desarrolla espontáneamente en la mayoría de las personas, por lo que debe ser tratada explícitamente en clase, atendiendo a sus distintas dimensiones (Deardorff, 2009, p. 13).

Por lo tanto, el conocimiento intercultural se considera uno de los componentes o dimensiones de la CI (Byram, 1997; Deardorff, 2006) y tiene que ver con entender el contexto y las normas que son apropiadas para interactuar con otros, incluyendo la comprensión de que las costumbres y normas de un pueblo, ciudad o región, pueden ser distintas a las nuestras (Brinkmann & Weerdenburg, 2014) pero también la comprensión de que nuestra C1 puede ser similar a cultura la de otros interlocutores, incluso si ésta tiene características propias particulares (Liddicoat & Scarino, 2013). Y en el ALE se debe enseñar y evaluar conocimiento intercultural, por ejemplo, relacionando acontecimientos históricos y contemporáneos entre la C1, la C2 y la C3; tratando los eventos culturales de la C1 y viendo cómo se relacionan con otros contextos culturales; y analizando el proceso de interacción social entre varias culturas mediante el intercambio de información (ver sección 2.6.2.1 en Capítulo II).

En la triangulación de resultados de este estudio se percibe que el conocimiento intercultural se considera una dimensión de importancia desigual según el instrumento aplicado, aunque podríamos decir que tiende a recibir menos atención que otras. Con respecto al cuestionario, de todas las dimensiones, ésta es la que recibió menos respuestas de tipo “bastante importante” ante la pregunta “¿en qué grado cree que los siguientes objetivos son importantes para la enseñanza de la cultura en la EILE?” [cuestionario; pregunta 10]. En concreto, más de la mitad del profesorado creyó que era bastante importante dar información sobre la vida cotidiana de la C2 pero un porcentaje también alto dijo que era poco importante (38.3%) [cuestionario; pregunta 10, ítem 1]. Es más, en las entrevistas, entre los docentes que manifestaron una actitud poco intercultural, había un profesor que consideraba que no era necesario fomentar la adquisición de conocimiento intercultural entre sus estudiantes puesto que debía “venir aprendido” desde etapas educativas anteriores [entrevista; categoría CDCI; código: apertura para valorar C1, C2 y C3]. Por último, en los planes de estudio no se encontraron referencias al desarrollo de conocimiento intercultural.

Por otra parte, también es cierto que en las entrevistas, el discurso de los docentes fue claro al explicar que la adquisición de conocimiento intercultural era necesaria para formar integralmente a una persona [entrevista; categoría CI; código: conocimiento]. Sin embargo, parecían referirse al conocimiento intercultural de los procesos sociales (los rasgos más distintivos de las culturas como la vestimenta o las formas de hablar), más que al conocimiento de los modos de ilustrar los procesos y productos de varias culturas o las formas verbales y no verbales de relacionarse (Byram, 2009; 2000).

Esas manifestaciones poco interculturales que surgieron del análisis del cuestionario y de los planes de estudio, y esa concepción limitada sobre el conocimiento intercultural que se percibe en las entrevistas indican ignorancia de lo que supone esta dimensión en el marco de la teoría sobre la CI. En realidad, los profesores encuestados autoevaluaron su conocimiento intercultural de forma no muy alta. En concreto, más de un tercio dijeron que no estaban muy familiarizados con las normas culturales de la C2 o con la relación histórica entre Ecuador y países de la C2 (38.2% y 47.1% respectivamente) [cuestionario; pregunta 16, ítems 1 & 4]. Además, a juzgar por sus estancias en el extranjero, podríamos decir que el contacto intercultural que han tenido estos profesores – fuera de Ecuador – no es muy extenso. Casi la mitad de los encuestados dijo que no había salido al extranjero (45.6%), y de los que habían salido, sólo el 14.7% permaneció en el extranjero más de un año [Capítulo III; población y muestra]. La solución ante este desconocimiento podría estar relacionada con la efectiva integración en el ALE de las TIC, que propician espacios de interacción intercultural virtual (Ricardo Barreto, 2011; Vinagre, 2014).

#### 6.2.4 La actitud intercultural

---

Para Byram (1997), la actitud intercultural está relacionada con “saber ser”, con el desarrollo en los interlocutores respeto y empatía durante los procesos de comunicación. Esto implica tener la voluntad de “suspender el juicio” ante el encuentro intercultural, para no asumir de entrada que los valores, creencias y comportamientos propios son los únicos posibles y correctos, y ser capaz de verlos desde la perspectiva del otro (Byram et al., 2009,

p. 23). Así, este autor sostiene que durante un intercambio, el hablante intercultural se convierte en un mediador: puede establecer criterios según los cuales la información intercambiada se considera pertinente o no para uno de los dos interlocutores, y demostrar una actitud de conciliación ante la información recibida (Byram et al., 2009).

Según Deardorff (2006), la actitud intercultural se compone de tres elementos: el respeto – que hace referencia a la valoración de la diversidad cultural (House, 2003; Stephenson, 2002); la franqueza – que consiste en no juzgar sin conocer antecedentes culturales, creencias, formas de vida y entorno social (Spitzberg & Changnon, 2009); y la curiosidad y el descubrimiento – que involucran la tolerancia a la ambigüedad del encuentro intercultural con respecto a estereotipos y malentendidos (Arasaratnam & Doerfel, 2005). A continuación, veremos cómo se plantean los profesores de este estudio la actitud intercultural en relación con aspectos tales como el respeto, la franqueza y la curiosidad, y también otros como la identidad cultural.

La actitud intercultural de estos profesores parece destacar por encima de otros aspectos de la CI. En concreto, en el cuestionario dijeron que el segundo objetivo intercultural más importante para ellos era desarrollar una actitud curiosa, respetuosa, tolerante y abierta hacia la diversidad intercultural (77.9% respondieron que era un objetivo bastante importante), sólo por detrás de promover la capacidad de realizar una comunicación efectiva con los países de la C2, que como apuntamos en 6.2.1 era una cuestión prioritaria para ellos [cuestionario; pregunta 10, ítem 3].

También autoevaluaron su CI considerando que tenían una buena actitud intercultural. En concreto, el 70% dijo estar dispuesto a cuestionar sus valores y creencias, y a entender que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas [cuestionario; pregunta 16, ítem 9]. La curiosidad por el otro y la franqueza fueron también altamente valoradas: dijeron estar bastante interesados en conocer los aspectos no familiares de la C2 y las diferentes formas en que las personas de la C2 ven un evento en particular en Ecuador, y bastante dispuestos a entender las diferencias entre las personas ecuatorianas y angloparlantes en sus comportamientos, valores y creencias, o sea, a tolerar la ambigüedad del encuentro intercultural entre la C1 y la C2 [cuestionario; pregunta 16, ítems 6-8]. Al cuestionar los valores y creencias de su propia cultura y mostrar curiosidad por la del otro, estos profesores parecen estar en el camino de desarrollar una actitud

intercultural positiva (Bastos & Araújo e Sá, 2015; Behrnd & Porzelt, 2012; Boye, 2016; Byram, 2000).

Eso sí, aunque la actitud intercultural es importante para nuestros profesores, casi la mitad de ellos reconoció que no fomentaban la reflexión sobre el interés o la peculiaridad de la C2, ni alentaban la reflexión sobre los valores, creencias y perspectivas de la C1 [cuestionario; pregunta 15, ítems D & E]. Y en el análisis de los programas de estudio no se registró referencia a la actitud intercultural como parte de los contenidos u objetivos del ALE. Como vimos en 2.6.2.2, para trabajar esta dimensión deben plantearse objetivos como:

- Buscar o aprovechar oportunidades para unirse con otras personas bajo términos de igualdad.
- Demostrar interés por descubrir otras perspectivas sobre la interpretación de fenómenos familiares y desconocidos tanto de la C1 como la C2 y la C3 en encuentros interculturales.
- Mostrar predisposición para experimentar las diferentes etapas de adaptación e interacción durante encuentros interculturales.
- Mostrar predisposición para participar en las convenciones y tradiciones por medio de la comunicación y la interacción verbal y no verbal.

Pues bien, este tipo de objetivos no forman parte de los programas de estudio examinados. En resumen, a pesar de la buena disposición del profesorado para tener en cuenta la actitud intercultural, parece que sus prácticas en el aula no reflejan tanto esta disposición y los programas de estudio no apoyan explícitamente el trabajo relacionado con la mejora de esta dimensión.

En las entrevistas, la actitud intercultural se relacionó a menudo con la identidad cultural propia. De hecho, el concepto de identidad cultural surgió con cierta frecuencia [entrevista; categoría CI; códigos: actitud y destrezas de interpretación y relación]. Al ser preguntados por su actitud hacia el encuentro intercultural, solía salir la importancia de mantener una identidad propia [entrevista; categoría CI; código: actitud]. En algunas entrevistas este tema se trató incluso de forma defensiva, entendiendo el encuentro intercultural como un punto de fricción entre culturas en el que la C2 amenaza la C1. Un grupo concreto de docentes habló de la necesidad de poner en valor la C1 y evitar la adopción de costumbres de otras culturas. En particular el profesor nº10 manifestó

actitudes claramente defensivas hacia la C2 como en esta cita del capítulo V [entrevista; categoría C1; código: actitud]:

→ Tenemos que valorar lo nuestro, nuestra cultura, la mayoría comparte el mismo pensamiento que tengo referente a que se ha adoptado nuevas costumbres, nuevas cosas (cita 10:15).

En estas situaciones, el encuentro entre culturas se percibe como una fuente de conflicto que perjudica a la C1. Es decir, parece que estos profesores motivan a los estudiantes a tener una actitud positiva de su contexto cultural para valorarlo y luego darlo a conocer a otras personas, pero también, algunos son de la opinión de que es necesario “filtrar” lo que viene de la otra cultura para que no amenace a la identidad de los miembros de la C1.

La identidad cultural, o “the identification with and perceived acceptance into a group that has shared systems of symbols and meanings as well as norms/rules for conduct”<sup>27</sup> (Collier & Thomas, 1988, p. 113) es un término relacionado con conceptos como identidad nacional, etnolingüística y racial. Se experimenta de forma subjetiva y se desarrolla a través de la comunicación entre individuos de dentro y fuera del grupo cultural propio en un proceso interpersonal de construcción del significado (Kramsch, 2003, p. 21). Es decir, la identidad cultural evoluciona progresivamente en la interacción. Y si esta interacción tiene lugar en un contexto intercultural, fuera del grupo cultural propio, la identidad cultural puede perder rigidez y significación, y convertirse en una identidad caracterizada por la tolerancia, la aceptación y el deseo de adaptarse a otros grupos (Hebrok, 2011). En este caso, surge la identidad *intercultural*, que se define como “an intellectual template for a constructive and creative way of seeing and relating to oneself and others”<sup>28</sup> (Kim, 2015, p. 10).

Tanto la identidad cultural como la intercultural deben poder “crecer” y construirse en contextos de negociación de compromiso mutuo en la que los interlocutores alcanzan

---

<sup>27</sup> *Traducción del autor: la identificación con y la aceptación percibida en un grupo que comparte sistemas de símbolos y significados, así como normas/reglas de conducta.*

<sup>28</sup> *Traducción del autor: una plantilla intelectual para una forma constructiva y creativa de ver y relacionarse con uno mismo y con los otros.*

“acuerdos interculturales” (Dai, 2009, p. 3) en términos de igualdad. Por tanto, es importante que los profesores de este estudio puedan construir su identidad propia y entiendan cómo ayudar a sus estudiantes a desarrollarla fomentando en el ALE este tipo de contextos seguros. Eso ayudará al desarrollo de una actitud intercultural de respeto hacia el otro y sobre todo, hacia uno mismo.

### 6.2.5 Las destrezas interculturales

---

Como ya se ha explicado repetidas veces, las destrezas interculturales tienen que ver con actuar adecuada y eficazmente en el encuentro intercultural, es decir, con saber comportarse de diferentes formas: saber comprender, saber aprender/hacer y saber comprometerse (Byram, 1997). Estos tres saberes corresponden a las destrezas de interpretación y relación, de descubrimiento e interacción y a la conciencia cultural crítica, respectivamente. Muy brevemente, puesto que la definición de estas destrezas ya se trató en el capítulo II, diremos que las destrezas de interpretación y relación representan el equilibrio entre cómo se percibe la cultura propia y cómo se pueden vincular los acontecimientos locales con los de otra cultura, lo cual involucra al individuo en la exploración de las diversas manifestaciones culturales; las destrezas de descubrimiento e interacción se refieren a la habilidad para crear un sistema que permita interpretar significados, creencias y prácticas interculturales desconocidas, lo que permite funcionar en la comunicación en tiempo real; y la conciencia cultural crítica es la capacidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de contextos culturales locales y extranjeros (Byram, 2000).

Las destrezas interculturales tienen presencia en los datos de esta investigación, de diferentes maneras. Por ejemplo, en la autoevaluación que realizaron los docentes dijeron tener buenas destrezas interculturales. Una mayoría de los encuestados (67.6%) expresó que antes de comunicarse con personas de la C2, trataban de ponerse en su lugar o más concretamente, pensaban en cómo estas personas, con diferentes orígenes culturales, se sentirían o reaccionarían a lo que se les iba a decir o escribir [cuestionario; pregunta 16, ítem



13]. Esto tiene que ver con saber comprender, es decir, con las destrezas de interpretación y relación. También expresaron con contundencia que podían entender un documento de la C2 en su propio contexto cultural (66.2%) – o sea, aplicar destrezas de descubrimiento e interacción – y que no juzgaban inmediatamente a personas de otros países, porque su comportamiento podía ser el resultado de diferencias culturales (66.2%) – o sea, manifestaban una conciencia cultural crítica [cuestionario; pregunta 16, ítems 14 & 16]. En el cuestionario, estos fueron los tres ítems sobre las destrezas interculturales en los que los profesores dieron más respuestas del tipo “nivel alto de CI”. Por otra parte, reconocían menos habilidad para identificar malentendidos e información cultural desconocida y resolver problemas de comunicación [cuestionario; pregunta 16, ítems 10, 12 y 15].

El desarrollo de la conciencia cultural crítica es un objetivo relevante para los profesores participantes, pues un 72% dijeron que tenían como meta el promover la comprensión de valores, creencias e ideologías de la C1 y de la C2 y un 73.6% afirmaron que buscaban fomentar el respeto por la diversidad cultural [cuestionario; pregunta 10; ítems 7 & 8]. Además, autoevaluaron su conciencia cultural crítica de forma bastante positiva [cuestionario; pregunta 16, ítems 17 a 19]. No obstante, cuando se les preguntó por la frecuencia de aplicación de actividades para conseguir estos objetivos, las respuestas fueron más moderadas: el 57.4% afirmó que no solían aplicar prácticas interculturales donde se discutiera la influencia de los valores y creencias sobre la forma en que perciben otras culturas, y el 64.7% expresó que exploraba con poca frecuencia los valores y creencias e ideologías de eventos y documentos de la C2.

Así pues, estos profesores muestran una cierta capacidad para analizar el discurso del otro interlocutor y adaptar el suyo a las palabras, significados, gestos y demás factores componentes comunicativos durante un intercambio intercultural. También, estarían demostrando sensibilidad ante el encuentro intercultural (Bennett, 1993; Hammer et al., 2003). Por otro lado, manifiestan una conciencia cultural crítica que no siempre llevan a la práctica del aula y parece que carecen de todas las destrezas que hacen falta para resolver los malentendidos y los problemas de comunicación, así que necesitan preparación para mitigar sus efectos (Escudero, 2013). Estas destrezas pueden desarrollarse a través de estrategias de mediación que permitan reconocer estos problemas y mejorar los canales de comunicación entre dos o más interlocutores (Chartner & Young, 2015; Chen, 2014). En concreto, estos profesores se beneficiarían de una preparación específica en la

identificación de perspectivas etnocéntricas, áreas de malentendidos e interpretaciones conflictivas con objetivos como los planteados por Byram (1997; ver 2.6.2.3.1).

Por otro lado, algunos de los participantes consideraron que para desarrollar las destrezas interculturales hacía falta el contacto con hablantes nativos en el ALE [entrevista; categoría CI; código: destrezas de descubrimiento e interacción]. Recuérdese por ejemplo esta cita ya presentada:

→ I would like to have a teacher from a different country, you know, from the USA, Canada, Europe, the way that students feel that experience or have experience talking with this person from these cultures. / Me gustaría tener un profesor de diferentes países, usted sabe, de Estados Unidos, Canadá, de Europa, con la finalidad que los estudiantes sientan la experiencia de hablar con personas de estas culturas (cita 2:6).

Parece que el hablante nativo se considera la figura adecuada, de referencia, o incluso de prestigio para transmitir los conocimientos de su cultura. Y esto podría explicar que la C1 se perciba como una limitación (como ya se comentó en 6.2.2) y que se tengan actitudes defensivas ante la C2 (véase la discusión sobre esto en 6.2.4). Estos planteamientos apuntan hacia un desconocimiento de la metodología más adecuada para fomentar la CI en el ALE y contradicen lo expuesto en la literatura, puesto que un buen número de autores manifiestan que la presencia del hablante nativo no es indispensable para el desarrollo de la CI (por ejemplo Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013). En realidad, a través del análisis crítico-reflexivo de diferentes fuentes de conocimiento escritas y visuales se pueden descubrir nuevos contextos culturales (Moran, 2001) y, si bien es indudable que el contacto con un hablante nativo ayuda, también se necesita la comparación, el contraste y el análisis de las diferencias y similitudes entre C1, C2 y otras culturas, para lo cual el papel del profesor que comparte la cultura del estudiante es particularmente valioso.

Finalmente, hay escasa referencia a las destrezas interculturales en los programas de estudio (solo ciertos objetivos como los mencionados en 6.2.1). Una vez más, los programas de estudio adolecen de carencias en este sentido, que dificultan al profesor la puesta en práctica de trabajo para el desarrollo de la CI.

## 6.2.6 Contenidos para desarrollar la interculturalidad

---

En esta sección veremos dos cuestiones principales: (1) los temas que se tratan en el ALE y que los profesores de esta investigación relacionan con el trabajo con la CI y (2) los países que estos profesores mencionan con más frecuencia, en asociación con la C2 y otras culturas presentes en el aula.

En primer lugar, en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se pudo ver que los contenidos relacionados con la interculturalidad estaban enfocados en temas que comúnmente se asocian con el tratamiento de la cultura en el ALE y que son sugeridos por el MCERL para el desarrollo de la CI (Consejo de Europa, 2002). En concreto, por encima de todos los temas propuestos en el cuestionario y que surgieron en la conversación durante las entrevistas, destaca el de las costumbres y tradiciones. Este fue el tema más mencionado, con diferencia [cuestionario; preguntas 12 & 13. Entrevista; categoría CCIALE; código: temas interculturales en el ALE].

Después, otros temas frecuentes fueron las convenciones de comunicación, las condiciones de vida, las artes, los valores y creencias, y las películas [cuestionario; pregunta 12]; y el turismo, las tradiciones y las celebridades, que representan la Cultura con C mayúscula, o la parte visible del “iceberg cultural” [entrevista; categoría CCIALE; código: temas interculturales en el ALE]. Si bien es cierto que en el cuestionario los profesores señalaron temas como los valores y creencias, en general, los temas “menos visibles” como la convivencia diaria parecían tener una menor presencia en el ALE. Eso sí, aunque la cantidad de temas podría ser mayor, algunos de ellos sí hablaron de cierta variedad, lo cual se podría considerar un ejemplo de buenas prácticas (Byrnes, 2010; Kilickaya, 2004).

Curiosamente, los temas reflejados en el cuestionario y la entrevista son distintos de los encontrados en los programas de estudio. Entre estos contenidos, encontramos conversaciones sobre países y nacionalidades, descripciones y opiniones de lugares conocidos, discusiones sobre destinos vacacionales, actividades orales sobre rutinas, entre otros, pero no se mencionan las costumbres y tradiciones, por ejemplo [análisis de contenido; categoría CPE; código: conversaciones]. Estos contenidos hacen referencia a situaciones cotidianas. Eso sí, no se dan en contextos interculturales y nunca en relación con la C3.

Llama la atención que los temas culturales que los profesores dijeron tratar con menos frecuencia tanto en el cuestionario como en la entrevista (y que tampoco se ven en el análisis de contenido) son las creencias religiosas y los tabúes culturales [cuestionario, preguntas 12 & 13. Entrevista; categoría CCIALE; código: temas interculturales en el ALE], junto con los sistemas políticos, los grupos étnicos y sociales [cuestionario; preguntas 12 & 13] y las condiciones financieras [cuestionario; pregunta 12]. En las entrevistas el profesorado enfatizó que los temas relacionados con la religión y los tabúes se trataban con cautela y escepticismo para impedir reacciones adversas o incómodas en los estudiantes: se evitaban los conflictos religiosos y la discusión sobre las diferentes formas de culto [entrevista; categoría CCIALE; código: temas interculturales en el ALE]. Sin embargo, más que evitar los temas controvertidos, éstos se deben abordar por parte de profesorado con capacidad empática que sepa mediar entre los estudiantes (Lo Bianco et al., 1999), pues fomentan espacios de reflexión entre culturas (Alptekin, 2002; Byram, 2000).

El tema de los grupos étnicos y sociales es de especial relevancia en el contexto ecuatoriano, puesto que es un país pluriétnico y multicultural, con representación de comunidades como Montubios, Afroecuatorianos, Tsáchilas, Quichua, Achuar y Huaorani. Esta diversidad de pueblos y comunidades requiere de la sinergia de los diferentes grupos de personas que conviven en el país con el propósito de crear y afianzar lazos de confraternidad. Por ello, en Ecuador se ha hecho hincapié en el conocimiento, respeto y rescate de la identidad nacional y de las comunidades locales (por ejemplo Puente Hernández, 2003; Torre, 2006). Además, en el ALE, los estudiantes de la zona 4 de Ecuador se beneficiarían de tratar el tema de los diversos grupos étnicos de su país.

Igualmente, el trabajo con los estereotipos culturales tampoco parece abundar en el aula de estos profesores. La triangulación de los datos indica que (1) en el cuestionario, más de un 70% de ellos respondieron que pedían a sus estudiantes que discutieran los orígenes de los estereotipos que la C1 tiene con relación a la C2 con poca frecuencia [cuestionario; pregunta 15; ítem G]; (2) en las entrevistas el tema de los estereotipos se mencionó poco, y cuando surgió fue en relación con su evitación [entrevista; categoría CDCI; contenidos de comparación C1, C2, C3]; y (3) en los programas de estudio no hay mención alguna al tratamiento del estereotipo.

Como ya se ha explicado (en la sección 2.7.6), los estereotipos tienen cierta utilidad en el ALE porque por ejemplo ayudan a actuar rápidamente y a establecer vínculos rápidos

entre culturas (Iglesias-Casal, 2010). No obstante, son de naturaleza compleja pues se construyen social y discursivamente durante el transcurso de la comunicación (O` Sullivan et al., 2011) y varían según las relaciones entre individuos o grupos. Para el hablante intercultural, es importante ser consciente de su existencia y de su naturaleza. Por ello, su tratamiento en el aula es beneficioso e incluso necesario para el desarrollo de la CI. En este sentido, parece necesario proporcionar a los profesores de este estudio las herramientas para tratar el estereotipo de forma adecuada en su aula.

Tal y como se expresó en el apartado 6.2.2, los datos revelan que la reflexión sobre culturas distintas de la C2 no tiene suficiente presencia en el aula. También se habló ahí de la predominancia de ciertos países de la C2. Pues bien, efectivamente, los resultados apuntan hacia una influencia muy llamativa de los Estados Unidos y la presencia de ciertas concepciones relacionadas con una visión monolítica occidentalizada de la interculturalidad.

Esto se observa, por ejemplo, en bastantes citas de la sección 5.3.4 del Capítulo V. También en estas:

- Nos enfocamos en temas referentes a los Estados Unidos, y en algunos países de habla inglesa (cita 15:12).
- No les hago practicar sobre otras culturas, más bien que me hablen de qué hicieran si fueran a Estados Unidos (cita 4:7).

En estas citas se puede ver que se tendían a priorizar algunos países y regiones (occidentales y socioeconómicamente privilegiados) frente a otros, y que los Estados Unidos predominaban en el discurso. En concreto, se mencionaban Estados Unidos y el Reino Unido con frecuencia, y también Australia un poco más que los demás. Por tanto, a juzgar por las palabras de estos profesores, en sus clases se daba una clara presencia de ciertos países del *inner circle*. Francia y otros países de la C3 eran mencionados poco, y normalmente en combinación con Estados Unidos y también con el Reino Unido.

Esta influencia tan importante de los Estados Unidos es comprensible por razones económicas y geográficas, y puede ser incluso deseable y estratégica: este país es el destino de habla inglesa más probable para los universitarios ecuatorianos. En cualquier caso, en este escenario, se corre el riesgo de obviar el importante papel del inglés como lengua franca

y se dificulta el desarrollo de la CI como competencia que se desarrolla en el proceso de interacción entre dos o más culturas.

Por otro lado, una posible explicación de esta tendencia podría ser que un buen número de estos profesores ha viajado a Estados Unidos para mejorar su inglés y preparar exámenes de certificación [Capítulo III; población y muestra]. Y en las entrevistas, muchas de las menciones a los Estados Unidos y a otros países tenían que ver con las experiencias pasadas de los profesores y de los estudiantes [entrevista; categoría CCIALE; código: países en el ALE]. Lógicamente, en el aula se tendía a considerar estos países conocidos como un referente cultural. Además, estos profesores se basaban mucho en los libros de texto, que como ya explicamos, a veces no reflejan el estatus del inglés como lengua internacional y suelen representar algunas culturas menos que otras (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2015). Según los propios profesores, el libro de texto que usaban tenía una influencia importante de los Estados Unidos. Y en las entrevistas se registró una tendencia a tratar cuestiones culturales incidentalmente, según surgían en el libro, en lugar de aplicar un enfoque razonado o sistemático, especialmente por limitaciones de tiempo. Esto se vio en la sección 6.2.1, y se puede apreciar en esta cita también:

→ Hablo de los Estados Unidos porque los libros hablan sobre la cultura de los Estados Unidos y la nuestra (cita 4:2).

Indudablemente, los libros de texto son recursos muy valiosos en el ALE, pero para estos profesores sería beneficioso mejorar sus habilidades críticas para evaluar el potencial intercultural de los materiales que manejan. Estos profesores tendrían que ser capaces de analizar su libro de texto, descartar enfoques tradicionales orientados hacia la mera transmisión de contenidos y seleccionar actividades que tengan una finalidad lingüística pero que también estén culturalmente fundamentadas y que involucren al estudiante en la reflexión y la negociación intercultural. Además, deberían explorar las posibilidades de los materiales complementarios y las TIC para compensar las posibles deficiencias del libro. Posiblemente esto conduciría también a una representación más equitativa de diferentes culturas, países y regiones en el ALE. A propósito de esto, a continuación, trataremos el tema de las actividades para el trabajo intercultural.

## 6.2.7 Actividades para desarrollar la interculturalidad

---

Para desarrollar la CI en el ALE el profesorado debe de planificar actividades con objetivos medibles y alcanzables que permitan evaluar al finalizar una lección el avance de los estudiantes con relación a la empatía, respeto, tolerancia hacia otros contextos interculturales (Liddicoat & Scarino, 2013). Estos objetivos deben ser interculturales pero también lingüísticos, pues vincular la lengua y la cultura es parte del trabajo eficaz en el ALE. Por tanto, las actividades para la enseñanza de LE deben tener un componente claro de trabajo con las destrezas comunicativas de la lengua – productivas, receptivas, de interacción y de mediación – presentadas en integración, de la forma en que se discutió en las secciones 2.3.1 a 2.3.6 (Capítulo II).

Además, las actividades que sirven para el desarrollo de la CI tienen como objetivo general el ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, basándose en el análisis y la reflexión; parten de la comparación con la C1 e involucran otras culturas aparte de la C2; invitan al desarrollo del plurilingüismo, y no de una única L2; y reflejan un interés específico por la afectividad en el aula, en particular por “ponerse en el lugar del otro” (ver capítulo II, en particular 2.7.1 y 2.7.3). Estas actividades deben basarse en el aprendizaje experiencial, que se puede implementar más fácilmente basándose en enfoques tales como el ABT (Denis & Matas Pla, 2002, p. 30). Para ayudar al profesor en el diseño y la implementación de estas actividades, se pueden encontrar bastantes orientaciones de buenas prácticas en la literatura (Byram et al., 2002; Denis & Matas Pla, 2002; Hernández & Váldez, 2010; Lázár et al., 2007) y taxonomías y ejemplos útiles de actividades (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013; López-García, 2006; Tomlison & Masuhara, 2004).

En el contexto de la zona 4 de Ecuador, el profesorado de LE dijo trabajar la CI por medio de actividades de interacción oral tales como el *role-play* y la dramatización para cimentar valores interculturales en los estudiantes a través de la comparación y contraste de diferentes contextos interculturales. En las entrevistas, el código *role-play* es particularmente frecuente [entrevista; categoría ADCIALE; código: roleplay]. Y en los cuestionarios se señaló como una actividad habitual junto con las actividades grupales para hablar de un tema cultural [cuestionario; pregunta 14]. Por otro lado, la dramatización se señaló (eso sí, una sola vez) como instrumento de medición de los resultados de aprendizaje

en los programas de estudio [análisis de contenido; códigos: actividades de dramatización en el ALE].

Ambas son actividades de particular utilidad para el trabajo con la CI. Por un lado, el *role-play* permite plantear situaciones creadas inmediatamente en el ALE para representar un determinado suceso sociocultural y luego generar un espacio de discusión y reflexionar sobre la situación representada (Skopinskaja, 2003; Snarski, 2007); por otro, la dramatización proporciona la oportunidad de explorar las relaciones interpersonales porque los participantes pueden asumir como propias las creencias que representan (Cunico, 2005; Fleming, 1998; Kellermann, 1998; Schewe, 1998).

También son frecuentes las actividades relacionadas con el diálogo, y en particular el debate. En las entrevistas surgió que esta actividad se realizaba en grupo, en contextos de respeto y empatía [entrevista; categoría ADCIALE; código: diálogo]. Eso sí, se evitaban los debates sobre temas polémicos [cuestionario; pregunta 14]. Richards (2006) expresa que, los espacios de diálogo permiten el desarrollo de las destrezas de interacción y relación; por su parte, Byram (1997) expone que los diálogos son buenos recursos didácticos para analizar el discurso de los interlocutores y determinar su nivel de interculturalidad. De hecho, la competencia discursiva es parte importante de su modelo de CI para ayudar a establecer cómo las personas de un contexto cultural utilizan lenguaje verbal y no verbal para identificar malentendidos y explicarlos según el contexto de la C1, la C2 y la C3. En este sentido, el relacionarse y compartir conocimientos interculturales por medio de los diálogos asemeja el ALE a la situación comunicativa del encuentro intercultural.

Ya se anunció en 6.2.2 que otras actividades mencionadas fueron las actividades de comprensión lectora [entrevista; categoría ADCIALE; código: actividades de lectura] que consistían en la lectura intensiva de textos adaptados sobre aspectos culturales de la C2 e incluso en ocasiones de la C3 [análisis de contenido; categoría CPE; código: lecturas]. No obstante, en nuestro análisis no encontramos en estas actividades referencia a la C1 ni evidencias del proceso a seguir para desarrollarlas. Tampoco hay referencia a textos auténticos, que pueden tener mayor impacto en el desarrollo de la conciencia intercultural que los adaptados (Corbett, 2010; Gill & Cankova, 2003). También se mencionaron las actividades con vídeos [entrevista; categoría ADCIALE; código: actividades con vídeos]. Y se habló de actividades de escritura orientadas hacia la reflexión sobre experiencias y temas de interés del alumno, usadas tanto para la enseñanza como para la evaluación [análisis de



contenido; categoría CPE; código: escritura. Categoría RAPE; código: actividades de escritura].

Como se acaba de decir en esta sección, para la evaluación de los contenidos de la asignatura se citaron la escritura y la dramatización, así como los diálogos [análisis de contenido; categoría RAPE]. Estas actividades de evaluación relacionadas con la interculturalidad se aplican, fundamentalmente, para evaluar las destrezas comunicativas productivas y la interacción, tanto oralmente como por escrito, pero no tanto las destrezas receptivas. Tampoco miden la CI de ninguna forma.

Los docentes dijeron poner en práctica las actividades con frecuencia irregular y de forma no planificada, dependiendo del tema que se estuviera tratando en el ALE [entrevista; categoría ACDIALE; código: frecuencia de aplicación de las actividades]. Esto conlleva a deducir que, a pesar de que estos docentes muestran iniciativa para el desarrollo de la CI en sus estudiantes, existen algunas falencias en su forma de aplicar el trabajo intercultural, entre ellas, que no planifican didácticamente las actividades interculturales con objetivos medibles, lo cual es un aspecto a mejorar. Por ejemplo, Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2015) sostienen que la planificación de actividades didácticas para el desarrollo de la CI favorece el alcanzar objetivos para el desarrollo de una determinada dimensión intercultural y contribuye a que el docente reflexione sobre su acción pedagógica.

Como se ha mencionado en relación a las actividades de los planes de estudio [análisis de contenido; categoría RAPE], y en concordancia con otros resultados de la investigación, no se han registrado muchas referencias a las actividades de contraste entre C1, C2 y C3. Tal y como se explicó en la sección 6.2.2, en el cuestionario se vio que son poco frecuentes (1) las actividades de comparación C1/C2 y (2) las actividades de discusión sobre cómo se percibe la C1 o sobre otras culturas (C3) [cuestionario; preguntas 14 & 15]. Además, en las entrevistas no se trataron las actividades de comparación de C1 y C2, excepto en el caso de los diálogos, las lecturas y los vídeos [entrevista; categoría ADCIALE].

Por último, cabe mencionar que el profesorado parece dividido en cuanto al uso de las TIC para el trabajo intercultural: casi la mitad de los encuestados (44.9%) dijo usarlas con poca frecuencia para ilustrar un tema cultural [cuestionario; pregunta 14, ítem 6]. Este subgrupo de profesores parece desconocer en parte las ventajas de las TIC para el desarrollo de la CI (Toyoda, 2016; Vinagre, 2014).

## 6.2.8 Otros aspectos relevantes

---

En este apartado presentamos hallazgos aislados que aparecen en nuestros datos pero que no se han podido triangular, y por tanto requerirán más investigación a futuro: la mediación en el ALE y la conceptualización de la CI.

La mediación está considerada como un proceso de interacción mediante el cual las personas de diferentes contextos interculturales aclaran sus malentendidos, resuelven los choques culturales y canalizan vías de comunicación ante un posible conflicto intercultural (Oliveras, 2000). Se trata de una macrocompetencia comunicativa que se desarrolla en el ALE a través del trabajo con las competencias productivas, receptivas y de interacción (Consejo de Europa, 2017, ver apartado 2.3.2.2). En el ALE, se debe fomentar para conseguir que el estudiante se convierta en un hablante intercultural, que pueda mediar entre culturas (Kramsch, 1998). Por tanto, es de crucial importancia para el desarrollo de la CI.

Los resultados de este estudio parecen indicar que el profesorado investigado no da a la mediación este papel predominante pues casi un tercio de los profesores no está de acuerdo con que sea un propósito del ALE [cuestionario; pregunta 11, ítem 3]. No obstante, no hemos registrado datos en relación a la mediación con los otros instrumentos, por lo que esta cuestión debe ser objeto de futuras investigaciones en el contexto. Y de confirmarse este extremo, sería bueno que estos profesores recibieran formación específica sobre el papel de la mediación y la forma de afrontarla en el ALE.

Por otro lado, en el Capítulo II se trató extensamente la conceptualización de la CI como un constructo complejo y lleno de matices. En las últimas décadas, se han propuesto distintas definiciones (para una revisión, ver Spitzberg & Changnon, 2009) y una variedad de modelos que persiguen identificar sus componentes y precisar su alcance, algunos de los cuales se han presentado en esta tesis. Aun así, la investigación en esta área sufre de ambigüedad conceptual y, sobre todo, aún requiere de instrumentos de medición completamente válidos y fiables (ver 2.7.7).

La forma de conceptualizar la CI por parte de los profesores de este estudio es variada, y se enfoca en aspectos como la sociedad, las costumbres y la historia, la diversidad y la mezcla entre culturas. En general, los profesores no hicieron alusión a la interculturalidad *como competencia* o capacidad para comunicarse con personas de otros contextos

interculturales. Y además en esto coincidió la informante clave [entrevista; categoría CI; código: conceptualización de la CI]. Por tanto, para ellos la CI parece consistir en el tratamiento de cuestiones interculturales, de los hechos históricos y las características socioculturales que diferencian a un grupo cultural de otro, y no de una competencia que surge durante la interacción entre dos o más hablantes en una situación intercultural, una competencia global que un ciudadano debe desarrollar en el ámbito laboral, de estudio y de turismo (Ashwill & Duong, 2009; Hunter et al., 2006; Nault, 2006). La definición de la CI debería ser objeto de reflexión por parte de estos profesores; parece evidente que, para que puedan trabajar la CI en el aula, deben primero conocer bien qué es. De todas formas, puesto que nuestros resultados sólo se registraron en las entrevistas, no son concluyentes y deben ser también parte de investigaciones posteriores.

## 6.3 RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez realizada la triangulación de los resultados obtenidos de la entrevista y la encuesta aplicada a los docentes de inglés, y del análisis de contenido de los programas de estudio, se procede a dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio de esta investigación. Como se verá a continuación, aunque éstas se clasificaron inicialmente en preguntas cualitativas y cuantitativas, durante el tratamiento de los datos se vio que la mejor forma de responderlas era haciendo alusión a todas las fuentes de datos de forma integrada.

### 6.3.1 ¿Cuál es el grado de CI de los docentes de inglés de las universidades públicas de la Zona 4 de Ecuador?

En general, podemos decir que los profesores de este estudio manifiestan tener una conciencia intercultural que trasladan de diferentes formas a sus clases de LE, con ciertos

matices. Con respecto a su CI, parece que la dimensión de actitud intercultural es la más desarrollada entre estos profesores, y el conocimiento intercultural sería la dimensión en la que presentan niveles más bajos. Su autoevaluación de las destrezas interculturales es buena, pero reconocen tener problemas para identificar malentendidos e información cultural desconocida y solventar problemas de comunicación. Y manifiestan una alta conciencia cultural crítica al considerar que es un objetivo claro de su trabajo.

No obstante, el nivel de CI registrado en los datos cuantitativos – confirmado por los instrumentos cualitativos – no siempre tiene un reflejo claro en la práctica docente: en ocasiones los profesores dan una gran importancia a un aspecto de la CI pero luego dicen trabajar poco en el aula, por ejemplo en los casos de la actitud intercultural y de la conciencia cultural crítica. Por tanto, es conveniente tomar estos resultados con cautela.

Hay otros datos que también invitan a la cautela. Por ejemplo, estos profesores expresan su propia identidad cultural, haciendo referencias explícitas a su existencia y su importancia, pero en ocasiones enfrentándola a la C2 y manifestando un talante defensivo. También consideran a veces que la C1 supone una limitación a la hora de aprender la L2.

Por todo ello, podría decirse que la CI de estos profesores tiene un grado de desarrollo intermedio, y que se encuentran en el camino de una CI plena, entre el etnocentrismo y el relativismo intercultural (Bennett, 1993), o entre el nivel de competencia básico e intermedio del modelo INCA (Prechtel & Davidson, 2009).

### 6.3.2 ¿Cuáles son las creencias y opiniones de estos docentes sobre la interculturalidad?

---

Por encima de otras consideraciones, los profesores de este estudio toman el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la prioridad más importante del desempeño docente, entre otras cosas porque piensan que esto es algo necesario en su contexto. Esto

coloca el trabajo con la CC por delante de otros aspectos como la integración de la cultura en el ALE. Además, concuerda con las pautas que ofrecen sus programas de estudio.

Segundo, estos profesores priman la atención a la C2, en concreto a ciertos países de la C2, por encima del trabajo con otras culturas. Estas culturas incluyen la C1 – que se llega a ver incluso como una limitación – y otras culturas de países en los que el inglés se habla como L2, o incluso como L1. Un grupo de participantes expresó con claridad que el valorar la C1 y otros contextos (C2, C3) debe ser un objetivo importante de su desempeño docente, lo cual fue corroborado por la informante clave, pero se registró una clara contradicción entre esta intención y la práctica docente.

Además, los profesores perciben al hablante nativo de la C2 como figura de referencia, cuya presencia en el ALE es deseable para el trabajo con la CI. Esto actúa en detrimento de la consideración del hablante intercultural como modelo a seguir. Indirectamente, se plantea que la meta a alcanzar por los estudiantes no es la de llegar a tener la capacidad de relacionar culturas, desarrollar sensibilidad cultural, cumplir el papel de intermediario cultural y superar relaciones estereotipadas, sino la de conseguir la CC del hablante nativo. Por ello, parece que se obvia el papel del individuo como mediador intercultural. De todas formas, no se han encontrado resultados concluyentes sobre el papel de la mediación en el aula.

### 6.3.3 ¿Cómo influyen las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en las prácticas pedagógicas de las clases de inglés?

En primer lugar, la importancia que estos profesores conceden a las habilidades lingüísticas hace que se den discrepancias entre el discurso y la práctica: en los datos cualitativos, los docentes reflejan un interés claro por la integración de lengua y cultura, pero luego los objetivos y contenidos que se plantean tienen mucho que ver con el desarrollo de la CC y menos con el trabajo explícito y fundamentado con la CI. Como ya se ha comentado, esto se ve por ejemplo en referencia a las dimensiones de actitud y

conciencia cultural crítica. Además, no existe referencia alguna en nuestros registros a la evaluación de la CI de los estudiantes.

Esta discrepancia también se percibe en la presencia de las distintas culturas en el ALE. En su discurso, los profesores señalan la relevancia de tratar una variedad de culturas, pero el papel predominante que conceden a la C2 en el aula se puede ver en todos nuestros registros. La C1 se toma sólo a veces como punto de partida para la comparación entre culturas y la C3 tiene una presencia casi simbólica. En cuanto a la C2, como ya se anunció, los contenidos culturales de sus clases versan sobre ciertos países representativos del *inner circle* y socioeconómicamente privilegiados: sobre todo Estados Unidos, y en segundo lugar el Reino Unido.

Por otro lado, en las clases de estos profesores, todo indica que el trabajo explícito con la CI es incidental y poco sistemático, y se podría decir que adolece de falta de planificación. Los profesores se suelen adaptar a los contenidos culturales del libro de texto, y tratar los temas culturales y la interculturalidad a medida que van surgiendo en el libro. Además, tienen dificultades para “cumplir el temario” e integrar las actividades interculturales en unos programas de estudio que, como veremos más adelante, no conceden un lugar claro a la interculturalidad. Y las condiciones en las que imparten sus clases no favorecen el trabajo con la CI. Por último, no aprovechan totalmente el potencial de las TIC para el trabajo intercultural.

#### 6.3.4 ¿Cómo conceptualizan los docentes de inglés la interculturalidad?

---

Esta pregunta no se puede responder claramente: la triangulación no se pudo realizar ya que se recogieron datos sólo de la entrevista.

Se puede apuntar que las ideas de estos profesores acerca de la CI parecen obedecer a esquemas mentales generales y poco reflexivos sobre la interculturalidad considerándola como el conocimiento y tratamiento de las culturas diferentes y sus puntos de encuentro. Parece que desconocen, o al menos no expresan claramente, el papel de la CI como

competencia general, o macrocompetencia, a la que contribuye el trabajo fundamentado con la CC.

### 6.3.5 ¿Qué tipo de objetivos y contenidos interculturales se plantean en el aula y de qué forma?

---

Por un lado, los profesores expresan que el desarrollo de la CI es un objetivo importante de sus clases; Es prioritario para ellos el desarrollar una actitud curiosa, respetuosa, tolerante y abierta hacia la diversidad intercultural. Eso sí, esto está por detrás del desarrollo de la CC. Por otro lado, sus reflexiones sobre la práctica docente contradicen esta importancia en más de una ocasión. Además, en su descripción de objetivos y contenidos, los programas de estudio no plantean el trabajo con la CI de un modo sistemático. Sí se han registrado en estos documentos algunos objetivos que podrían tener que ver con aspectos culturales e interculturales, y con las competencias discursiva y sociolingüística, pero son esporádicos, y no se presentan de forma separada y distintiva.

Por otro lado, se ha detectado que se toca una variedad de temas culturales, de acuerdo con las indicaciones del MCERL. En concreto, hay un claro interés por tratar temas como las costumbres y tradiciones de la C2, propios de lo que normalmente se denomina la Cultura con C mayúscula. Curiosamente, los contenidos registrados en cuestionarios y entrevistas no coinciden con los que se ven en los programas de estudio. Estos últimos reflejan a veces el aprendizaje experiencial (en la evaluación de la CC mediante tareas de escritura, por ejemplo), pero no suelen tener relación con la C3 ni con la C1.

Por último, se tiende a evitar ciertos temas. Entre los temas a evitar destacan los temas polémicos e “incómodos” como los tabúes culturales y los temas sobre grupos étnicos y sociales. Estos aspectos de la práctica docente son cuestiones a mejorar, porque el trabajo con los primeros es útil para el desarrollo de la CI y el trabajo con los segundos es especialmente pertinente en el contexto de la investigación. Otro dato relevante, que también requeriría de atención, es el trabajo con los estereotipos culturales, que no parece frecuente, ni fundamentado.

### 6.3.6 ¿Cómo se trata el desarrollo de la CI en los programas de estudio?

---

A grandes rasgos, los programas de estudio reflejan muy poca atención a la interculturalidad y una escasa integración entre lengua y cultura. En su mayoría, dichos textos se centran en aspectos lingüísticos para el desarrollo de las destrezas comunicativas productivas y receptivas, y la interacción. La destreza de mediación no se menciona explícitamente. Tampoco se menciona la CI como tal, ni se hace referencia a su tratamiento y evaluación.

No obstante, como ya se ha comentado, se han detectado alusiones a contenidos interculturales – como la mención a temas culturales a tratar en el aula – y el examen de las secciones de objetivos revela cierta atención a la preparación de los estudiantes para el encuentro intercultural al señalar objetivos discursivos y sociolingüísticos. Se registró también un grupo de actividades que sirven para trabajar la CI relacionadas con las destrezas escritas – lectura y escritura de textos – y una tendencia a tratar temas interculturales relacionados con la experiencia del alumno en la evaluación de las destrezas productivas. Eso sí, no se da apenas comparación entre C1, C2 y C3; ni presencia de la C1 y la C3, en realidad.

Es de señalar que los temas culturales que se proponen en los programas de estudio no coinciden con los que luego los profesores dicen tratar en sus clases, registrados tanto en otros instrumentos cualitativos como en los datos cuantitativos. Parece que, aunque son tenidos en cuenta e incluso condicionan a los docentes, los programas de estudio transcurren en paralelo a la práctica docente en este sentido.

### 6.3.7 ¿Qué actividades de formación y de evaluación de la CI plantean los profesores de inglés?

---

Con relación a las actividades para desarrollar la CI, los docentes hablan de usar una variedad de actividades con fines interculturales. Entre ellas destacan las dramatizaciones, el *role-play* y las actividades grupales de interacción oral tales como los debates. También



se mencionan las actividades de comprensión lectora con textos adaptados y los vídeos para la comprensión oral. Y se plantean actividades de escritura basadas en el aprendizaje experiencial que podrían servir para la reflexión sobre la C1.

Estas son actividades de enseñanza, y no de evaluación de la CI. En ocasiones se plantean para cumplir con un requisito evaluativo con el propósito de medir el nivel de suficiencia de inglés en los estudiantes, normalmente de sus habilidades productivas, pero no para determinar su grado de CI. Y en concordancia con otros datos, en general no se trata de actividades que tomen la C1 como punto de partida y sirvan para la comparación entre culturas.

## 6.4 RESUMEN

Como resumen de este capítulo, daremos respuesta a la pregunta mixta de investigación: ¿de qué forma definen la CI de los docentes de inglés sus creencias, prácticas pedagógicas, sus objetivos y contenidos relacionados con la cultura de otros países y de la cultura ecuatoriana?

Los profesores de este estudio, todos ellos profesores universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador, manifiestan una CI en desarrollo, que en ciertos sentidos parece adecuada y en otros es limitada y etnocentrista. De sus respuestas se desprende que su actitud intercultural es buena, que se preocupan por mostrar una actitud curiosa, respetuosa, tolerante y abierta hacia la diversidad intercultural y que en otras dimensiones de la CI presentan niveles más bajos pero igualmente aceptables: en conocimientos, destrezas (aunque dicen tener problemas para detectar malentendidos, información cultural desconocida y gestionar problemas de comunicación) y conciencia cultural crítica. Tratan cuestiones como el papel de la cultura ecuatoriana en la enseñanza de L2, el concepto de identidad propia, el choque intercultural y el estereotipo en el aula, etc. Se podría decir que son conscientes de la importancia que tiene la interculturalidad en el ALE y en su contexto educativo.

Ahora bien, no parece que estos profesores sepan bien lo que es la CI, ni cómo ejecutar una práctica docente que sirva para desarrollarla. Como ya sabemos, deben plantearse objetivos lingüísticos e interculturales, promover el plurilingüismo, basar sus clases en el

autoconocimiento, i.e. en la comparación de culturas partiendo de la cultura propia, proporcionar aprendizaje experiencial; en definitiva, preparar a sus estudiantes para ser hablantes interculturales que puedan mediar entre culturas. Sin embargo, entre otras cosas, tienden: a priorizar los objetivos lingüísticos por encima de la integración de lengua y cultura; a tocar ciertos contenidos de la C2 dejando de lado la C1, muchas regiones donde se da la C2 y sobre todo, el resto de culturas del mundo; a tratar la interculturalidad de forma incidental, basándose en – y tomando tal y como viene – el libro de texto; y finalmente, a relacionar la enseñanza de la L2 con imitar el modelo del hablante nativo en lugar de aspirar a la figura del hablante intercultural. Incluso adoptan ocasionalmente una postura defensiva y poco intercultural ante la C2.

Tampoco tienen el soporte adecuado para desarrollar la CI, pues las condiciones en las que se desarrollan sus clases no son óptimas. Y sobre todo, los programas de estudio que guían su práctica no ofrecen pautas claras para el trabajo intercultural – no indican cómo medir o evaluar la CI, por ejemplo –, y se perciben ciertas tensiones entre lo que ofrecen los programas de estudio y lo que los profesores necesitan para desarrollar su docencia.

Un aspecto positivo a resaltar de su práctica docente es la variedad de temas culturales que se trabajan en el aula, aunque en ocasiones se centran en la Cultura con C mayúscula y no tanto otros aspectos culturales menos “visibles”, y dejan de lado temas interesantes que convendría abordar. Y otro ejemplo de buenas prácticas es que las actividades que los docentes dicen emplear – por ejemplo, las actividades de situación como la dramatización y el *role-play* – son identificadas en la literatura como adecuadas para el trabajo intercultural.

Estos profesores, por tanto, se beneficiarían de una formación a medida que incluyera (1) aspectos teóricos sobre qué es la CI y su estrecha relación con la enseñanza de L2; (2) un componente práctico sobre cómo tratar la CI en el ALE y sobre todo, (3) una parte importante de trabajo de reflexión y análisis sobre su propia CI.

## Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

---

En la ciencia el reconocimiento se concede al hombre que  
convence al mundo, no a aquel a quien se le ocurre la idea.  
William Osler

## 7.1 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En estas páginas hemos presentado una investigación cualitativa de tipo mixto convergente basada en la etnografía educativa, en la que se ha analizado la CI del profesorado de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador, y su reflejo en el ALE. Como se estableció en el Capítulo II, la CI es una competencia global que todo ciudadano debe desarrollar para desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida: en el trabajo, en el plano personal, en sus viajes (Hunter et al., 2006; Nault, 2006). El trabajo con la interculturalidad tiene un impacto positivo en un buen número de competencias y habilidades (por ejemplo Corbett, 2003; Dimitrov et al., 2014; Harbon & Moloney, 2013; Odağ et al., 2016; Sercu & Bandura, 2005; Toyoda, 2016) y es indispensable para el entendimiento entre personas que hablan otras lenguas y pertenecen a otras culturas, por

lo que la CI debe ser tratada explícitamente en el ALE (Byram, 2000). No obstante, en el contexto ecuatoriano, se ha detectado la necesidad de explorar el papel de la CI en situaciones de enseñanza de una LE, pues las investigaciones sobre la interculturalidad han estado tradicionalmente centradas en el estudio de la diversidad cultural de los grupos étnicos nacionales y no en el ámbito internacional.

Para realizar este análisis, tal y como se explicó en el Capítulo III, se recogió información con técnicas cuantitativas y cualitativas, y se relacionó entre sí con la estrategia de la triangulación de datos. Los datos cuantitativos, obtenidos con la técnica de la encuesta aplicando un cuestionario validado (adaptado de Zhou, 2011), fueron analizados con estadística descriptiva mediante el programa SPSS (versión 23) y presentados según las distintas partes del cuestionario en el Capítulo IV; los datos cualitativos, recogidos a través de las entrevistas a profesores e informante clave y el análisis de contenido de los programas de estudio, fueron tratados con Atlas.ti (versión 8) siguiendo un proceso de codificación basado en la teoría fundamentada y luego presentados por categorías en el Capítulo V.

Gracias al análisis, se pudo dar respuesta a las preguntas de investigación en el Capítulo VI. En la discusión planteada en ese capítulo se presentó la triangulación de datos con la que se han obtenido una serie de resultados, entre ellos: que los participantes de esta investigación, docentes universitarios de inglés de la zona 4 de Ecuador, manifiestan un nivel de CI en desarrollo, en el que destaca su actitud intercultural; que esta CI es en parte limitada y etnocéntrica, pues por ejemplo parecen tener dificultades para poner en valor su C1 y posicionarse como hablantes interculturales; que no aplican una metodología del todo adecuada en sus clases, posiblemente por factores tales como la falta de información sobre la naturaleza y el tratamiento de la CI, las carencias de sus programas de estudio y las limitaciones de su contexto educativo; y que aun así plantean actividades y temas interculturalmente útiles en sus clases.

Finalmente, en este apartado se proponen las conclusiones de esta tesis, en función de los hallazgos encontrados durante este estudio descriptivo de la CI entre el profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador a partir de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos y de las repuestas a las preguntas de investigación. De estas conclusiones se desprenden una serie de implicaciones metodológicas para este contexto, que creemos que deben ser atendidas. Por eso, junto con las conclusiones, se

detallan ciertas recomendaciones, las cuales están conectadas a cada una de las conclusiones.

Estas recomendaciones se pueden distribuir en tres grupos, según el nivel de concreción requerido para su aplicación: por un lado, se sugieren tareas individuales que los profesores pueden llevar a cabo por su cuenta, en sus clases o en su tiempo de trabajo en general, que representan el nivel 1. En segundo lugar, en el nivel 2 están las actuaciones que se podrían acometer para grupos de profesores, por ejemplo los planes de formación continua que podrían organizarse en los lugares de trabajo. Por último, las recomendaciones de nivel 3 consisten en medidas generales de mejora que pueden aplicar las universidades públicas, de forma conjunta o individual. Estas medidas son de largo alcance y por consiguiente, más difícil implementación.

A continuación, se exponen dichas conclusiones y recomendaciones siguiendo el orden en el que se presentaron al responder a la pregunta de investigación mixta (sección 6.4), haciendo referencia al nivel de concreción necesario para su aplicación:

Conclusiones	Recomendaciones
<p><i>1. El nivel de CI:</i></p> <p>La CI de los profesores se caracteriza por presentar un nivel aceptable de actitud intercultural. No obstante, es necesario reforzar las dimensiones de conocimiento y destrezas para que los profesores mejoren su CI y sepan manejar mejor la interrelación entre lengua y cultura en el ALE.</p>	<p>Las dimensiones de conocimiento y destrezas interculturales podrían desarrollarse a través de la formación continua aplicando modelos pedagógicos tales como el modelo de la experiencia cultural de Moran (2001), en el cual, a través de las fases del ciclo del aprendizaje, se propiciarían espacios de reflexión sobre las dimensiones por separado [nivel 2].</p>
<p><i>2. Las destrezas interculturales:</i></p> <p>El profesorado reconoce tener problemas para detectar malentendidos, información cultural</p>	<p>En la formación de estos profesores, se debe potenciar el trabajo con la mediación y plantear actividades que sirvan para analizar</p>

desconocida y gestionar problemas de comunicación al relacionarse con personas de otros países o regiones.	el encuentro intercultural tales como la resolución de incidentes críticos y las cápsulas culturales (Alonso-Belmonte & Fernández-Agüero, 2013). En los primeros, los participantes deben proponer una solución adecuada a una situación intercultural extraída de la vida real. En las segundas, se debe elaborar una breve descripción de un aspecto cultural concreto de la C2 que se contrasta con la C1 [nivel 2].
<p><i>3. La conceptualización de la CI:</i></p> <p>La conceptualización que hacen estos profesores de la CI parece poco precisa, y a la vista de los datos no incide en su carácter de competencia global y necesaria para el encuentro intercultural que tiene múltiples beneficios para el individuo en diferentes ámbitos.</p>	<p>El tratamiento de la CI de forma experta e informada requiere una actualización pedagógica que permita entender qué es la CI, para qué vale y qué componentes tiene, según los diferentes expertos. Por eso se propone al profesorado que revise la literatura científica y divulgativa que se dirige expresamente a ellos, como por ejemplo Byram et al. (2002), Lázár et al. (2007) [niveles 1 &amp; 2].</p>
<p><i>4. La importancia de la lengua:</i></p> <p>La pedagogía del ALE está centrada en la enseñanza de la lengua, en concreto en el desarrollo de las destrezas productivas, receptivas y de interacción, dejando de un lado la mediación. Esto descuida la integración de lengua y cultura.</p>	<p>Para conocer las últimas tendencias en la enseñanza de LEs y las últimas propuestas en el tratamiento de las destrezas comunicativas, aconsejamos consultar el nuevo <i>MCERL Companion Volume with New Descriptors</i> (Consejo de Europa, 2017) que establece con claridad la relación entre las</p>



	destrezas productivas y receptivas, la interacción y la mediación. Además, proporciona una escala clara de descriptores ilustrativos de lo que supone alcanzar los distintos niveles de CC en la destreza de mediación y en lo que el MCERL llama la competencia pluricultural [niveles 1 & 2].
<p><i>5. La ausencia de comparación:</i></p> <p>Las actividades propuestas en el ALE reflejan una ausencia de comparación intercultural entre la C1, la C2 y la C3. La C1 no se suele tomar como punto de partida y ciertos contextos de la C2 acaparan casi toda la atención.</p>	<p>Los profesores pueden poner en práctica actividades interculturales en las que se dé una distribución equitativa de culturas y se aproveche el papel de la C1, siguiendo guías para la implementación de currículos interculturales como la de Beacco et al. (2016) y basándose en las propuestas prácticas de autores tales como Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2013), Denis y Matas Pla (2002), Hernández y Váldez (2010), Byram y Fleming (1998), Tomlison y Masuhara (2004). El trabajo con estas actividades se puede plantear en el contexto de programas de formación continua (Hernández &amp; Váldez, 2010) [niveles 1 &amp; 2].</p>
<p><i>6. El protagonismo del libro de texto:</i></p> <p>A pesar de la predisposición de estos profesores para valorar la diversidad intercultural, toman el libro de texto como principal recurso didáctico para el desarrollo de la CI y tienden a plantear</p>	<p>Los profesores tienen que ser capaces de analizar críticamente el libro de texto para adaptar y suplementar las actividades ahí propuestas en caso necesario. Este es un tipo de trabajo sobre interculturalidad que</p>

<p>actividades interculturales según surgen en el libro.</p>	<p>pueden contemplar los planes de formación continua. Además, se debe explorar el potencial de los materiales auténticos y de las TIC. Las de redes sociales, por ejemplo, permiten a los estudiantes establecer fácilmente interacciones significativas sobre asuntos interculturales. Por último, los claustros de profesores pueden decidir sobre la obligatoriedad del libro de texto o elegirlo en función de su adecuación para el trabajo intercultural [niveles 1 &amp; 2].</p>
<p><i>7. La figura del hablante nativo:</i> Algunos profesores siguen considerando al hablante nativo como el modelo a imitar, y la C1 como una limitación a la hora de enseñar una L2.</p>	<p>Como es ya bien sabido, el trabajo adecuado con la CI no prioriza la figura del hablante nativo, sino la del hablante intercultural. Igualmente, requiere poner en valor la C1, tomándola como punto de partida para la comparación entre culturas. En el caso que nos ocupa, el inglés es usado sobre todo como lengua franca en contextos de</p>
<p><i>8. Las posturas defensivas ante la C2:</i> A veces se da una actitud defensiva ante la C2 en relación con la identidad cultural de la C1. El profesor valora sus orígenes pero puede ver que son amenazados por los contextos culturales de la C2.</p>	<p>comunicación internacional por parte de usuarios de inglés como L2. Por tanto, son muchas las oportunidades que el profesor tiene para exponerse al contacto intercultural con usuarios de inglés hablantes de otras lenguas y miembros de otras culturas. Así, podrían modificar su opinión sobre estas cuestiones. Las TIC pueden ayudar en este sentido, pero sobre todo, la literatura destaca el vínculo entre la movilidad y el</p>

	<p>aumento de la CI (Fernández-Agüero, 2017). Por ello, las instituciones universitarias deben favorecer la movilidad académica de sus docentes [nivel 3].</p>
<p><i>9. El entorno educativo:</i></p> <p>Los factores laborales como la excesiva carga horaria y las clases muy numerosas parecen obstaculizar el desarrollo de la CI en el alumnado y restar tiempo para la planificación de clases y para la preparación de los profesores en la aplicación de un enfoque intercultural.</p>	<p>Se aconseja a las autoridades de las universidades públicas de la zona 4 revisar a la baja la asignación de horas de clase a los docentes y el número de alumnos por clase, basándose en el reglamento de régimen académico publicado por el CES, y así permitir que dispongan de tiempo para la renovación pedagógica y la planificación de un enfoque intercultural en el ALE [nivel 3].</p>
<p><i>10. Los programas de estudio:</i></p> <p>Se dan importantes limitaciones en los programas de estudio investigados: no explicitan la conexión entre lengua y cultura, no tratan la CI de forma manifiesta, casi no contienen objetivos y contenidos relacionados con la interculturalidad, no se mencionan apenas la C1 y la C3, etc.</p>	<p>Si los programas de estudio no explicitan el tratamiento de la CI, no es de extrañar que el trabajo intercultural sea incidental, esporádico y no planificado. Sin embargo, a lo largo de este trabajo se ha defendido repetidamente la necesidad de tratar la CI en el ALE de forma sistemática y fundamentada. Por eso, una de las recomendaciones principales de este estudio es la revisión de los programas de estudio por parte de los responsables académicos de las universidades públicas de la zona 4, teniendo en cuenta las directrices sugeridas por documentos de referencia tales como el</p>
<p><i>11. La evaluación de la CI:</i></p> <p>En este contexto educativo no parece que se evalúe ni se mida la CI, ni antes, ni durante, ni al final del proceso de</p>	

<p>enseñanza. En nuestros registros, los profesores no hacen referencia a la evaluación de la CI, y tampoco los programas de estudio.</p>	<p>MCERL (Consejo de Europa, 2002) y el modelo de la CCI de Byram (1997). En esa revisión de los programas de estudio se debe contemplar la evaluación de la CI y proporcionar al profesorado las herramientas para poder llevarla a cabo [nivel 3].</p>
<p><i>12. Los contenidos interculturales:</i></p> <p>Los contenidos tratados en el ALE son variados y apropiados. Eso sí, (1) se dan con más frecuencia los temas propios de la Cultura con C mayúscula y (2) se detecta una ausencia de temas tabú como la religión y de la reflexión sobre grupos étnicos y sociales. Falta un tratamiento más sistemático del estereotipo también.</p>	<p>Al igual que dijimos en el punto 5, el profesorado podría mejorar su enfoque metodológico aplicando las actividades didácticas ya publicadas a su disposición, adaptándolas a su contexto educativo si es necesario y trabajándolas en cursos de formación. Por ejemplo, están las propuestas por Byram y Fleming (1998) sobre etnografía intercultural para representar temas sensibles sin herir la susceptibilidad de los estudiantes y para tratar aspectos culturales menos “visibles” como las normas, las actitudes y los valores de una comunidad; y las de Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2013; 2015) sobre el tratamiento de los estereotipos [niveles 1 &amp; 2].</p>

<p><i>13. Las actividades interculturales:</i></p> <p>Las actividades para desarrollar la CI son diversas, y están relacionadas con el trabajo con procesos comunicativos. Destacan el debate, el <i>role-play</i>, la dramatización, las lecturas adaptadas y las actividades con vídeos. En los programas de estudio se registraron actividades de escritura sobre las experiencias de los estudiantes para el trabajo con / la evaluación de las destrezas productivas.</p>	<p>Como resumen de lo dicho, incidiremos en la necesidad de plantear programas de formación continua en los que los profesores tengan la oportunidad de plantear actividades y reflexionar sobre su implementación. Además de las ya mencionadas, hay propuestas tales como la <i>Autobiografía de Encuentros Interculturales</i>, publicada por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa en 2007<sup>29</sup>, que tratan el desarrollo de la CI explícita y prioritariamente, y que pueden servir para enriquecer el trabajo intercultural y complementar la práctica habitual con la L2 [nivel 2].</p>
--	--

Entre estas conclusiones y recomendaciones se podría destacar la necesidad de ofrecer al profesorado la preparación adecuada para conocer y tratar la CI en el ALE. Según los resultados de esta tesis, en el contexto de la enseñanza universitaria de LE en la zona 4 de Ecuador se requiere más formación relacionada con la interculturalidad. La formación continua a medida podría reforzar los conocimientos, actitudes y destrezas de estos profesores y dotarles de las habilidades y estrategias necesarias para dar clases interculturales completas y efectivas. En particular, la formación podría estar basada en:

- El equilibrio entre las diferentes dimensiones de la CI.
- La exploración de las comparaciones culturales y el reconocimiento del papel de la C1 y de otras culturas en el ALE.
- La aplicación de un enfoque intercultural experiencial para el trabajo con la CI.
- El diseño y la implementación de actividades para desarrollar la CI.

<sup>29</sup> Se puede encontrar en [http://www.coe.int/t/dq4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dq4/autobiography/default_en.asp).

→ El análisis crítico de libros de texto.

Por último, los docentes de LE deben tener un conocimiento profundo de la L2 y su cultura, y esto también tiene que ser tratado a conciencia en la formación – inicial y continua – del profesorado.

## 7.2 LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio descriptivo de la CI ha dejado nuevas interrogantes para ser investigadas a futuro sobre la CI en el ALE de los docentes universitarios en Ecuador. Por ejemplo, tal y como se apuntó en la sección 6.2.8, quedan por aclarar algunos aspectos para los que no se encontraron resultados concluyentes, puesto que no se pudo realizar la triangulación de datos. En concreto habría que aclarar el papel de la mediación intercultural en este contexto educativo. Todo indica que no se trabaja adecuadamente – no se considera un objetivo prioritario, no se menciona en los programas de estudio, etc. – pero se requieren más datos para delimitar la percepción que tienen los docentes sobre la mediación y su trabajo en el aula.

Además, mediante los datos se pudo concluir que las creencias y la práctica de estos profesores sobre la integración de lengua y cultura se ven influenciadas por la predominancia del trabajo con los aspectos lingüísticos por delante de la CI. En concreto, se vio que sus prácticas pedagógicas estaban centradas en el desarrollo de las destrezas productivas, receptivas, y de interacción. Y si bien es verdad que éstas contribuyen indirectamente al desarrollo de la CI, también es necesario tratar la destreza de mediación como parte del proceso de formación del estudiante en una LE.

En definitiva, la definición del papel de la mediación en el ALE es una vía de continuación de la investigación necesaria para terminar de completar la descripción del contexto en relación con la interculturalidad, pues la mediación forma parte de la capacidad que desarrolla el hablante intercultural para hacer de intermediario cultural o, en palabras

de Byram, para “‘stand on the bridge’ or indeed ‘be the bridge’ between people of different languages and cultures”<sup>30</sup> (Byram, 2006, p. 12).

En segundo lugar, en esta investigación no se pudo determinar bien cuál es la conceptualización que hacen estos docentes de la CI. Eso no permitió dar una respuesta completa a una de las preguntas de la investigación. Al igual que la mediación, esta cuestión requiere de investigaciones posteriores que sirvan para complementar los datos que ya tenemos, ayuden a explicar las creencias y motivaciones de estos docentes con respecto a la interculturalidad y, como se ha sugerido en la sección 7.1, se pueda plantear un proceso de actualización pedagógica para incorporar el trabajo con la CI en las clases de LE.

Por otro lado, este trabajo investigativo cumple con los preceptos del EM y la etnografía educativa, pues se aplicaron las técnicas de la encuesta y la entrevista a profesores e informante clave, y el análisis de contenido de los programas de estudio, lo cual permitió la triangulación de datos. Sin embargo, para profundizar en el análisis, también habría sido beneficioso aplicar otros instrumentos de recolección de información cuantitativos y cualitativos.

A modo de ejemplo, se podrían realizar observaciones estructuradas de las clases u organizar grupos focales para discutir temas de interés. Es de señalar que los instrumentos usados para obtener datos de los profesores en este estudio recogieron sus propias manifestaciones sobre su comportamiento, en lugar de sus actos externos. Aunque la información obtenida a partir de la expresión de los participantes sobre su propio comportamiento puede ser ajustada y fiable (Riggio & Riggio, 2001), también es verdad que estas verbalizaciones podrían combinarse con otros datos basados en la actuación de los profesores y la discusión espontánea entre pares para aumentar la fiabilidad de las conclusiones.

Otras vías de continuación de la investigación podrían involucrar la recogida de datos entre otros participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los estudiantes. Éstos aportarían su percepción sobre el desarrollo de las clases, y su opinión sobre la interculturalidad, con el fin de contribuir a la descripción del contexto educativo. También habría sido interesante registrar la opinión de equipos directivos y responsables académicos

---

<sup>30</sup> Traducción del autor: *estar en el puente o más bien ser el puente entre personas de diferentes lenguas y culturas.*

de las instituciones para establecer el grado de importancia que le dan a la integración de lengua y cultura y explicar, por ejemplo, el porqué de los programas de estudio. De hecho, en un principio se contó con ellos pero en el proceso de recogida de datos se tuvo que descartar su colaboración por problemas de agenda.

Con respecto a los propios profesores, al aplicar cálculos estadísticos en este estudio no se ha encontrado relación entre los años de experiencia, las estancias en el extranjero y las prácticas docentes, ni entre los años de experiencia, la formación académica y el grado de interculturalidad. Sin embargo, parece lógico pensar que esa relación pueda darse de una forma que nuestros registros no han detectado, ya sea por el tamaño de la muestra, por el diseño de la tesis o de la propia herramienta. Por tanto, parece necesaria más investigación para esclarecer los posibles vínculos entre estos factores individuales y la CI de los profesores. También sería interesante preguntar a los profesores por su formación específica sobre la interculturalidad, pues en el cuestionario sólo se indagó de forma general acerca del grado de formación académica: licenciatura o máster.

Además, a la luz de los resultados, otro de los pasos a seguir para conocer en detalle el contexto educativo que nos ocupa sería el análisis de los libros de texto que se manejan, en relación con la presencia o ausencia de ciertas culturas, la expresión explícita o no de objetivos y contenidos interculturales, el tratamiento del estereotipo, etc. En definitiva, se trata de explorar las falencias o ventajas que tiene cada libro para desarrollar la CI. Esta información sería de utilidad para planificar estratégicamente las medidas de intervención mediante programas de formación continua y de reforma de los programas de estudio propuestas en la sección 7.1.

Por último, esta tesis invita a la participación de los propios profesores en propuestas de investigación-acción y de innovación docente que permitan capacitarles para la docencia de la CI, aplicar un enfoque pedagógico intercultural en sus clases y al mismo tiempo, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones podrían versar, por ejemplo, sobre el diagnóstico del contexto docente concreto de cada docente; la medición de la CI de los estudiantes, tanto inicial como final; el diseño de actividades interculturales y su puesta en práctica; o el tratamiento de los contenidos interculturales, por nombrar sólo algunos de los temas posibles.

En resumen, este trabajo de investigación puede permitir a los profesionales de la educación del contexto ecuatoriano conocer cuestiones de relevancia sobre la



interculturalidad, principalmente sobre la CI del profesorado de inglés y su forma de implementar un enfoque intercultural en sus clases. En concreto, para el autor de este trabajo, las líneas de investigación aquí presentadas servirán de pautas para para seguir indagando acerca de la relación entre lengua y cultura y, en su papel como docente de inglés en la zona 4 de Ecuador, le ayudarán a desarrollar su CI y a enseñar a los futuros profesionales de su región a ser más interculturales.

## Bibliografía

---

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcade, M., Nuria. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Alonso-Belmonte, I., & Fernández-Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En Y. Ruiz de Zarobe & M. L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 184-225). Berkeley: Portal Editions.
- Alonso-Belmonte, I., & Fernández-Agüero, M. (2015). Practical proposals for the development of intercultural communicative competence in EFL: what textbooks won't tell you. En M. Paradowski (Ed.), *Productive Foreign Language Skills for an Intercultural World. A Guide (not only) for Teachers* (pp. 163-178). Berna: Peter Lang.
- Alonso-Belmonte, I., & Fernández-Agüero, M. (2017). *Intercultural communicative competence and ELT textbooks: good practices at work*. Paper presented at the Senza frontiere: nuove prospettive di ricerca e intervento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, Salerno.
- Alonso Belmonte, I., & Fernandez Agüero, M. (2015). Practical proposals for the development of intercultural communicative competence in EFL: what textbooks won't tell you. En *Productive foreign language skills for a intercultural world. A guide (not only) for teachers* (pp. 163-178). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. doi:10.1093/elt/56.1.57
- Alred, C., Byram, M., & Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alsina, M. R. (1999). *La competencia intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1), 1-15. doi:http://hdl.handle.net/10481/6998

- Álvarez, I., & Garrido, C. (2004). *Teachers' role and training in intercultural education*. Paper presented at the CiLT Conference: navigating the new landscape of languages London. <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/2258>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, P., Rexeisen, R., Lawton, L., & Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antonilez Dominguez, I. (2013). *Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. (Tesis doctoral), Universidad, Sevilla. Recuperada de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/581>
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001>
- Archer, C. (1986). Culture bump and beyond. En J. Valdes, M (Ed.), *Culture bound: bridging the gap in language teaching* (pp. 170-178). Nueva York: Cambridge University Press.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11(12), 157-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/175/17501205/>
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, H. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- Arias, L. M. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en las ciencias sociales. *Revista Electronica de Historia*, 10(1), 117-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/439/43913137005.pdf>
- Arikan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: a critical study. *Üniversitesi Egitim Facültesi Dergisi*, 28, 29-38.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. California: Sky Oaks Productions.
- Ashwill, M., A., & Duong, T., H. (2009). Developing globally competent citizens. En D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural communication* (pp. 141-178). Thousand Oaks: Sage.
- Auerbach, E., R. (1992). *Making meaning, making change: participatory curriculum development for adult ESI literacy*. Washington DC: Center for applied linguistics.
- Back, M. (2015). *Transcultural Performance Negotiating Globalized Indigenous Identities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Ediciones de la Universidad de las Islas Baleares.
- Bamford, J., & Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbour, R. (2013). *Los gupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Barrett, M., Byram, M., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Stransbourg: Council of Europe.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, H. (2015). Pathways to teach education for intercultural communicative competence: teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 43(2), 131-147. doi:10.1080/09571736.2013.869940
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.04.005
- Benamí, B. G., & Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 18, 97-114.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience* (pp. 343-354). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77. Recuperado de <http://bit.ly/2slxmuY>
- Bergman, M. M. (2010). Hermeneutic content analysis: textual and audiovisual analysis within a mixed methods framework. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 379-396). Thousand Oak: Sage.
- Bermúdez, J. J., & Fadiño, P. Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Internacional de La Salle*, 59, 94-124.
- Bex, A. R. (1994). The problem of culture and English language in Europe. *IRAL*, 31(1), 57-67.
- Bisquerra, R. A. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4 ed.). Madrid: La Muralla.
- Boye, S. (2016). *Intercultural communicative competence and short stays abroad: perceptions of development*: Warmann Verlag GmbH.
- Brinkmann, U., & Weerdenburg, O. (2014). *Intercultural readiness: Four competences for working across cultures*. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, L. (2009). The Transformative Power of the International Sojourn. *Annals of Tourism Research*, 36(3), 502-521. doi:10.1016/j.annals.2009.03.002
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Burke, J. R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(112), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Burns, A., & Richards, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogy tasks: second language learning, teaching and testing* (pp. 1-20). Nueva York: Person Education Limited.
- Byram, M. (1995). Defining and describing cultural awareness. *Language learning Journal*, 12, 5-8. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09571739585200321>

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13. Recuperado de <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.
- Byram, M. (2006). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-349). Thousand Oak: Sage.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Mendez, M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Mendez, M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. In. Recuperado de [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) Recuperado de [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspectives: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical instruction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Neuner, G., Palmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Phillips, D. (2007). *Languages for intercultural communication and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Phipps, A. (2007). *Languages for intercultural communication and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European Dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byrnes, H. (2010). Revising the role of culture in the foreign language curriculum. *The Modern Language Journal*, 94(2), 315-336.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Catroux, M. (2014). Preparing teachers for multicultural schools. *International journal of 21st century education*, 1, 9-19.
- Cetinavci, U. R. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3445-3449.

- Chancay-Cedeño, C., & Fernández-Agüero, M. (2016). *La competencia intercultural en la practica docente del profesorado del idioma inglés*. Paper presented at the II International congress of bilingual education, Córdoba.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Chartner, A., & Young, T. (2015). Culture Shock or Love at First Sight? Exploring the 'Honeymoon' Stage of the International Student Sojourn. En A. Fabricius & B. Preisler (Eds.), *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chen, G. (2014). Intercultural communication competence: summary of 30-year research and directions for future study. En X. Dai & G. Chen (Eds.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions* (pp. 14-39). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. En B. Burleson (Ed.), *Communication yearbook* (pp. 353-383). Thousand Oak: Sage.
- Chen, Y.-L. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1015-1028. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.07.002>
- Chen, Y.-W., & Collier, M. J. (2012). Intercultural Identity Positioning: Interview Discourses from Two Identity-Based Nonprofit Organizations. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5(1), 43-63. doi:10.1080/17513057.2011.631215
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Citkin, F., & Spielman, L. (2011). *Transformational diversity: Why and how intercultural competencies can help organizations to survive and thrive*. Alexandria: Society for Human Resource Management.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2 ed.). Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 ed.). Londres: Routledge.
- Collier, M. J. (2015). Intercultural communication competence: Continuing challenges and critical directions. *International Journal of Intercultural Relations*, 48(Supplement C), 9-11. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.003>
- Collier, M. J., & Thomas, M. (1988). Cultural identity: an interpretive perspective. En Y. K. Y & W. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 94-120). Newbury Park (CA): Sage.
- Comisión Europea. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Trad. Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. (2017). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Strasbourg: Council of Europe.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortez, N. A. (2012). *Am I in the book? Imagined communities and language ideologies of English in a global EFL textbook*. (PhD), Universidad, Arizona.

- Coyle, D. (2008). CLIL: a pedagogical approach from the European perspective. En N. Hornberger, H (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 97-112). Berlin: Springer.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-methods research: introduction and application. En G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed-methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 45-68). Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advance mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oak: Sage.
- Crookes, G., & Grass, S. (1993). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. (1999). The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom. En J. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: intercultural competence through language education* (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia.
- Cullen, B. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-6.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource. *The Language Learning Journal*, 31(1), 21-29. doi:10.1080/09571730585200051
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Dai, L. (2011). Practical Techniques for Cultural-based Language Teaching in the EFL Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5). doi:10.4304/jltr.2.5.1031-1036
- Dai, X. D. (2009). Intercultural personhood and identity negotiation. *China Media Research*, 5(2), 1-18.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading: MA: Addison-Wesley.
- Davcheva, L., & Sercu, L. (2005). Culture in foreign language teaching materials. En L. Sercu (Ed.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 90-109). Clevedon: Multilingual Matters.



- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65-79. doi:10.1002/ir.381
- Dellers, S., & Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Delmastro, A. L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectivas del docente. *Investigación y postgrado*, 20(2), 187-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/658/65820207/>
- Denis, M., & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Brussels: De Boeck & Larcier.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*, 5, 155-172. Recuperado de <http://bit.ly/2BFIziG>
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. C., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 86. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/c2d38625f6e7bf14449bdbde9f3a97f3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48158>
- Diviñó-González, E. (2013). La competencia comunicativa intercultural en la clase multicultural de español como lengua extranjera. *Rastros Rostros*, 15(29). Recuperado de <http://66.33.207.99/index.php/ra/article/download/695/681>
- Escudero, M. D. P. (2013). Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251-263. doi:10.1080/14675986.2013.793037
- Fajardo, M., Patiño, M. I., & Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 1, 39-50.
- Fantini, A. (2000). A central concern: developing intercultural competence. En A. Fantini (Ed.), *SIT occasional papers series* (pp. 25-33). Vermont: School of International training.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). London: Sage.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*: World Learning Publication.
- Fantini, A. E. (1995). Introduction-language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 143-153. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00025-7](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(95)00025-7)

- Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (2009). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters.
- Feng, J. B. (2016). Improving Intercultural Competence in the Classroom: A Reflective Development Model. *Journal of Teaching in International Business*, 27(1), 4-22. doi:10.1080/08975930.2016.1172540
- Fernández-Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral Tesis doctoral), Universidad, Madrid. Recuperada de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mfernandez/Documento.pdf>
- Fernández-Agüero, M. (2017). Erasmus mobility and the education of intercultural competent European teachers. *Journal of Supranational Policies in Education*, Nº extraordinario 2017, 142-158.
- Fernández-Agüero, M., & Chancay-Cedeño, C. (2018). Interculturality in the Language Class – Teachers’ Intercultural Practices in Ecuador. *RELC Journal*, 0033688218755847. doi:10.1177/0033688218755847
- Fernández-Agüero, M., & Garrote Salazar, M. (en proceso). It’s not my intercultural competence, it’s me: the intercultural identity of foreign language prospective teachers. *Revista Educar*.
- Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México DF: McGrawHill.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filak, A. (2002). Men and women between cultures: gender stereotypes in EFL textbooks in Poland (1947-2001). *Neolit Online*, 1(2). Recuperado de <http://jedrzejko.eu/NEOLIT/between/articles/Aleksandra%20Filak.htm>.
- Fleming, M. (1998). Cultural awareness and dramatic art forms. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 147-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Intercultural Philosophy from a Latin American Perspective. En N. Note, Fornet-Betancout, R., Estermann, J., & Aerts, D. (Ed.), *Worldviews and Cultures: Philosophical Reflections from an Intercultural Perspective*. New York: Springer.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Searbury.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. Thousand Oak: Sage.
- García-Castaño, J., & Ruíz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia*, 4, 123-142.
- García, A. B. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Paper presented at the XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Cáceres.
- García, J. (2003). *Métodos de investigación en educación volumen II: investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Garrote Salazar, M., & Fernández-Agüero, M. (2016). Intercultural competence in teaching: defining the intercultural profile. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/jlt3.670>
- Gattegno, C. (1963). *Teaching foreign languages in schools; The Silent Way*. New York: Educational Explorers Ltd.

- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London: SAGE.
- Gil-Gómez de Liaño, B., & Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología*, 28(3), 1011-1020. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16723774041>
- Giles, J., & Middleton, T. (1999). *Studying culture: a practical introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Gill, S., & Cankova, M. (2003). *Intercultural activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, C. (2010). Ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales. *Scielo*, 9(26), 199-220. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art10.pdf>
- Gower, R., Phillips, D., & Steve, W. (2007). *Teaching practice: a handbook for teachers and trainers*. Oxford: Macmillan.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: an introduction* (2 ed.). London: Sage.
- Gregersen-Hermans, J., & Push, D. M. (2012). How to design an assess an intercultural learning experience. En D. Deardorff & K. Berardo (Eds.), *Building culture competence: innovative activities and models* (pp. 25-41). Portland: Stylus publishing.
- Gudykunst, W. (2002). Cross-cultural communication. En W. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 19-23). Thousand Oaks: Sage publications.
- Gudykunst, W., & Lee, C. (2003). Cross-cultural communication theories. En W. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication* (pp. 7-33). Thousand Oaks: Sage.
- Guest, M. (2002). A critical "checkbook" for culture teaching and learning". *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E., T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. doi:10.1016/s0147-1767(03)00032-4
- Harbon, L., & Moloney, R. (2013). Language teachers and learners interpreting the world: identifying intercultural development in language classroom discourse. En F. Dervin & A. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for intercultural education* (pp. 139-159). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Edinburgh: Pearson.
- Hebrok, M. (2011). Intercultural identity amongst international students in Australia. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication*, 4(1/2), 55-64.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, E., & Váldez, S. (2010). El papel del profesorado en el desarrollo de la competencia intercultural: algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 14, 91-115. Recuperado de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (2 ed.). México DF: McGraHill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México, DF: McGrawHill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México DF: McGraHill.
- Hernández Reinoso, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Hess, J., D. (1994). *The whole world guide to culture learning*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.04.010
- Hornby, A. S. (1950). The situational approach in language teaching. *ELT Journal*, 4(4), 98-103. doi:https://doi.org/10.1093/elt/IV.4.98
- House, J. (2003). Teaching and learning pragmatic fluency in a foreign language: the case of English as a lingua franca. En A. Martínez, E. Usó-Juan, & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 110-133). Castellón de la Plana: Ediciones Universidad Jaime I.
- Hunter, B., George, W., & Godbey, G. (2006). What Does It Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 267-285. doi:10.1177/1028315306286930
- Iglesias-Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Revista Carabela*, 54, 5-28. Recuperado de <https://bit.ly/2GjPfCC>
- Iglesias-Casal, I. (2010). *El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras*. Paper presented at the I Congreso internacional en la red sobre interculturalidad y educación.
- Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censo. (2011). Resultados de censo poblacional 2010. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.012
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world englishes and English as a lingua franca. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 157-181. doi:doi/10.2307/40264515
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-494.
- Jia, J. (2015). Absence of National Culture in Foreign Language Teaching and Intercultural Communication Competence Training of College Students in China Frontier Minority Areas. *English Language Teaching*, 8(4), 52. Recuperado de [doi.org/10.5539/elt.v8n4p52](https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p52)
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science-Quartely*, 24(4), 602-611.

- Jin, S. (2015). Using Facebook to promote Korean EFL learners' intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 19(3), 38-51. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/october2015/action2.pdf>
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 68-94). Thousand Oak: Sage.
- Juan, B., & Day, R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1982). *The other tongue: English across cultures*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden: Blackwell Publishing.
- Kachru, Y., & Smith, L. (2008). *Cultures, context and world englishes*. New York: Routledge.
- Kellermann, P. F. (1998). The concept of sociodrama as a classic creativity model. *Journal of Group Analysis*, 31(2), 179-195. doi:10.1177/0533316498312005
- Kerkhoff, S. N. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65(Supplement C), 91-106. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.011>
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7), 1-6. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
- Kim, Y. Y. (2015). Finding a "home" beyond culture: the emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 3-12.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-33). Buenos Aires: Biblos.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching* Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 201-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2003). Teaching language across the culture Fault Line. En L. D. Large & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: perspectives on the culture in second language learning* (pp. 19-35). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kühlmann, T., & Stahl, G. (1998). Diagnose interkultureller Kompetenz: Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers. En C. Barmeyer & J. Bolten (Eds.), *Interkulturelle personalorganisation* (pp. 213-224). Sternenfels: Verlag Für Wissenschaft und Praxis

- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K., & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity. *Journal of Religious Education*, 63(2/3), 65-77. doi:10.1007/s40839-016-0018-0
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532-550. doi:10.1080/13562517.2016.1273209
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., S., & Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4 ed.). Madrid: McGrawHill.
- Liaw, M.-I. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol10num3/pdf/liaw.pdf>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*: John Wiley & Sons.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Languages, Cultures, and the Intercultural. En *Intercultural Language Teaching and Learning* (pp. 11-30): Blackwell Publishing Ltd.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Resources for Intercultural Language Learning. En *Intercultural Language Teaching and Learning* (pp. 83-105): Blackwell Publishing Ltd.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Second Language Acquisition, Language Learning, and Language Learning within an Intercultural Orientation. En *Intercultural Language Teaching and Learning* (pp. 31-46): Blackwell Publishing Ltd.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A., & Crozet, C. (1999). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- López-García, M. P. (2006). Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas. En P. Barros-García & K. Van Esch (Eds.), *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural en la enseñanza española* (pp. 61-69). Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- López, F. (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Escolar.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and suggestopedia: theory and practice*. Paris: UNESCO.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers* (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manuel, D. H. (2016). Integrating the Intercultural Communicative Competence (ICC) in a Foreign Language Program: Faculty Considerations upon Leaving the Haven of Native Speakership. *English Language Teaching*, 9(4), 1. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n4p1>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols-Martin, M. (2010). *The European framework for CLIL teacher education*. Graz: Centre for modern languages (ECML).
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.



- Martin, J. N. (2015). Revisiting intercultural communication competence: Where to go from here. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 6-8. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.008
- Martinelli, S. (2000). *Aprendizaje cultural*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Martínez, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(8), 80-101. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>
- Mayer, J., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- McCafferey, J. A. (1993). Independent effectiveness and unintended outcomes of crosscultural orientation and training. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 219-240). Yarmouth: ME: Intercultural Press.
- McCloskey, E. (2012). Global Teachers: A Conceptual Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online. *Comunicar*, 19(38), 41-49. doi:10.3916/c38-2012-02-04
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5 ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Medina, F. (2010). *Propuesta de AICLE para español y ciencia*. Sevilla: Ediciones Universidad Pablo de Olavide.
- Mehisto, P., Frigols-Martin, M., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Mendez Garcia, M. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículo sociocultural*. Servicios de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68.
- Met, M., & Byram, M. (1999). Standards for foreign language learning and the teaching of culture. *Language Learning Journal*, 19(1), 61-68. doi:10.1080/09571739985200121
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. London: SAGE.
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: a sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3).
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston: Heinle and Heinle.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: a pragmatic approach*. Thousand Oak: Sage.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. En K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the classroom* (pp. 59-66). Essex: Longman.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Nault, D. (2006). Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, culture and curriculum*, 19(3), 314-328.

- Nieto, S., & Rodrigo, J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Niglas, K. (2010). The multidimensional model of research methodology. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The handbook of mixed methods in social and behavior science research* (pp. 215-236). Thousand Oak: Sage.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O` Sullivan, H., Martin, G., S, & O`Rourke, B. (2011). Analysing stereotype and identify dynamics in a student webchat. En A. Witte & T. Harden (Eds.), *Intercultural compente: concepts, challeges, evaluations* (pp. 393-410). Berna: Peter Lang.
- Odağ, O., Wallin, H., & Kedzior, K. (2016). Definition of intercultural competence according to undergraduate students at an international university in germany. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 118-139. doi:10.1177/1028315315587105
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Oxford, R. L. (1994). Teaching culture in the language classroom: towards a new philosophy. En J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (pp. 26-45). Washington DC: Georgetown University Press.
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners` intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528. doi:<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1325907>
- Palmer, H. (1940). *The teaching of oral English*. London: Longman.
- Pardo, A., & Ruiz, M. Á. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.
- Pardo, A., Ruiz, M. Á., & San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Síntesis.
- Paulaus, T. M., & Lester, J. N. (2016). ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 405-428. doi:10.1080/13645579.2015.1021949
- Pieski, M. K. (2011). *Developing intercultural sensitivity through immersion experiences in unfamiliar cultural milieus: Implications for teacher education and professional development*. (Tesis doctoral), Universidad, Kent. Recuperada de [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=kent1309291601&disposition=in line](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=kent1309291601&disposition=in line)
- Plano Clark, V., & Badiee, M. (2010). Research questions in mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 275-304). Thousand Oak: Sage.
- Precht, E., & Davidson, L. (2009). Intercultural competence and assessment perspective from the INCA project. En H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 467-490). Berlin: Gruyter Motion.
- Puente Hernández, L. (2003). *Políticas Culturales e Interculturalidad: la visión desde el Estado Ecuatoriano*. (Tesis de master), Universidad, Quito. Recuperada de <https://bit.ly/2KZn5iG>
- Puente Hernández, L. E. (2003). Políticas culturales e interculturalidad: la visión desde el Estado Ecuatoriano.
- Pulverness, A. (2003). Material for cultural awareness. En A. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 426-438). London: Continuum.



- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Montes, P., & Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-111. doi:10.1387/RevPsicodidact.13076
- RAE. (Ed.) (2001) *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid: RAE.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 12, 169-182.
- Ricardo Barreto, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 194-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473009.pdf>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Farrell, T. (2011). *Practice teaching: a reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1999). *Discourse analysis in the language classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Riggio, R. E., & Riggio, H. R. (2001). Self-report measurement of intercultural sensitivity. En J. A. Hall & F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity: theory and measurement*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rittenberg, M., & Kreitzer, P. (1981). *English through drama*. Hayward: Alemany Press.
- Riutor Cánovas, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de Español de los negocios: análisis de materiales para su enseñanza*. (Tesis doctoral), Universidad, Madrid. Recuperada de [http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO\\_RIUTORT\\_CANOVAS\\_1.pdf](http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf)
- Rojas-Barreto, L. (en proceso). *Concepciones y creencias en torno a la competencia intercultural de los docentes de inglés en las universidades estatales de Colombia*. (PhD), Universidad, Tesis doctoral sin publicar.
- Rozati, S. M. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 1273-1278. doi:10.4304/tpsls.4.6.1273-1278
- Sabariego, M., Vilà, R., & Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sabiron Sierra, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researches* (2 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3 ed.). Thousand Oak: Sage.

- Samovar, L., Porter, R., McDaniel, E., & Roy, C. (2013). *Communication between culture* (8 ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- San Martin, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para una investigación educativa. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sarıcoban, A., & Öz, H. (2014). Research into pre-service English teachers' intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *Anthropologist*, 18(2), 523-531. Recuperado de <https://bit.ly/1dJAdYk>
- Schartner, A., & Young, T. (2015). Towards a integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 372-386. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
- Schewe, M. (1998). Culture through literature through drama. En M. Back & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 204-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, P. (1998). Intercultural theatre through a foreign language. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 193-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan.
- Seelye, H., N. (1984). *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: NTC.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sercu, L. (2007). Foreign language teachers and intercultural competence: what keeps teachers from doing what they believe in? En M. Jimenez & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence: foreign language teaching in Europe* (pp. 65-80). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sercu, L., & Bandura, E. (2005). Cultural teaching practice. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Mendez Garcia, & P. Ryan (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 75-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., . . . Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (Vol. 10). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L., Méndez García, M. d. C., & Castro Prieto, P. (2004). Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 1, 85-102. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/28351>
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, culture and curriculum*, 24(3), 253-268. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>
- Siebert, S. (1973). Integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 1335-1359.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing, talk, text and interaction* (3 ed.). London: Sage.

- Simon, J. N. (2013). Influencing motivation in the foreign language classroom. *Journal of International Education Research*, 9(3), 277-286. Recuperado de <https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JIER/article/view/7894/7953>
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching material: an evaluation from an intercultural perspective. En I. Lázár (Ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teaching education* (pp. 39-67). Strasbourg: Council of Europe.
- Snarski, M. (2007). Using replacement performance role-plays in the language classroom. *Journal of English teaching forum*, 4, 2-9.
- Snauwaert, E. (2012). Enseñar la competencia intercultural a través de la literatura: el individualismo como regulador del diálogo en el mundo hispanohablante en las crónicas de Alfredo Bryce Echenique. En M. E. Placencia & C. García (Eds.), *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante* (pp. 315-330). Amsterdam: Rodopi.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oak: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford press.
- Stephenson, S. (2002). Beyond the lapiths and the centaurs: cross-cultural "depending" through study abroad. En W. Grünzweig & N. Rinehart (Eds.), *Rockin` in red square: critical approaches to international education in the age of cyberculture* (pp. 85-104). Münster: LIT.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory* (4 ed.). Thousand Oak: Sage.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: foundations and approaches toward a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-37.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1, 207-211.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oak: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oak: Sage.
- Ting-Toomey. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomlison, A., & Masuhara, H. (2004). Developing cultural awareness: integrating culture into a language course. *Modern English teacher*, 13(1), 5-11.
- Torrado, M. (2004). Estudios de la encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torre, L. (2006). La interculturalidad desde la perspectiva del desarrollo social y cultural. *Sarance*, 25, 62-87. Recuperado de <https://bit.ly/2vWkXTk>
- Torre, L. d. I. (2006). La interculturalidad desde la perspectiva del desarrollo social y cultural. *Sarance Revista del Instituto Otavaleño de Antropología*(25), 62-87.

- Toyoda, E. (2016). Intercultural knowledge, awareness and skills observed in a foreign language classroom. *Intercultural Education*, 27(6), 505-516.  
doi:10.1080/14675986.2016.1256600
- Trend, M. G. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analyses: a case study. En T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in program evaluation* (pp. 68-85). Thousand Oak: Sage.
- Triandis, H. (1997). Where is culture in the acculturation model? *Applied psychology*, 46(1), 55-58. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01093.x
- Trujillo Saéz, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 4, 23-39.
- Tusón, A. (1997). *El análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Usma Restrepo, D., & Moya Pachón, A. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1), 115-140.
- Usó-Juan, E., & Martínez, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
- Valls Campá, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. Madrid: Ediciones Universidad Antonio de Nebrija.
- Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?* Malden: Willey-Blackwell.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York: Routledge.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de educación a distancia*, 41(15), 1-22. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/41/vinagre.pdf>
- Vourdanou, K. (2017). Integrating the CLIL approach: literature and wikis in the Greek EFL classroom as a means of promoting intercultural awareness. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 103-119. Recuperado de <http://rpltl.eap.gr>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos*, 12, 119-128.
- Walsh, C. (2007). Dossier Actualidades: Lo Afro en América Andina: Lo Afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in)visibilidad, (re)existencia y pensamiento. *The journal of of Latin American and Caribbean anthropology*, 12(1), 200-212.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. En D. Matsumo (Ed.), *The handbook of culture and psychology* (pp. 411-445). Oxford: Oxford University Press.
- Wintergerst, A., & McVeigh, J. (2010). *Tips for teaching culture: practical approaches to intercultural communication*: Pearson-Longman.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Lanham: Altamira Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Centro de publicaciones del M.E.C.
- Woolf, N., & Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using Atlas.ti: the five level QDA method*. New York: Routledge.

- Ximénez, C., & Revuelta, J. (2010). *Cuaderno de prácticas de análisis de datos con SPSS*. Madrid: UAM Ediciones.
- Yini, J., & Urbano, C. (2014). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica, investigación acción*. Córdoba: Brujas.
- Young, T., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communication competence: exploring English language teacher's beliefs and practices. *language Awareness*, 20(2), 81-98.
- Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>
- Zambrano, C., V. (2006). *Ejes políticos de la diversidad cultural*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zaremba, M., A. (1984). *AFS Orientation handbook* (Vol. IV). New York: ASP.
- Zhou, Y. (2011). *A study of chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching*. (Tesis doctoral), Universidad, Windsor. Recuperada de <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1427&context=etd>

Anexos

Anexo 1: Carta de permiso dirigida a los rectores de las universidades públicas de la zona 4 para la recolección de datos

---

Portoviejo, de de 2015

Máster

Vicente Veliz Briones

Rector de la Universidad Técnica de Manabí

Ciudad.-

Ahnelando éxitos en las actividades que realiza en bienestar de la comunidad universitaria, en calidad de docente de esta Alma Mater y becario de la SENESCYT me dirijo a usted de la manera más comedida para solicitarle el debido permiso para aplicar tres instrumentos de recolección de datos: entrevista, encuesta a los docentes del Instituto de Lenguas y análisis de contenido a los programa de estudio de la asignatura de inglés con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en la tesis de grado doctoral titulada: estudio mixto-descriptivo sobre la competencia intercultural de los docentes universitarios de inglés de las universidades públicas de la zona 4.

Tanto el nombre de la institución que usted dignamente dirige y de los docentes de inglés serán tratados bajo anonimato y se les dará un nombre ficticio según lo que establece el código de ética de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Esperando tener una respuesta favorable, me suscribo de usted.

Atentamente,

Mstr. Carlos Chancay Cedeño

Becario de la SENESCYT



Anexo 2: Carta de consentimiento informado entregada a los participantes de esta investigación

---

## Consentimiento informado

El/La Lic/Mstr/PhD.....

### HACE CONSTAR:

Que he sido invitado a participar en la tesis doctoral de Carlos Chancay Cedeño, sobre la competencia intercultural en el profesorado de inglés de las universidades públicas de la zona 4 de Ecuador, bajo la dirección de la Dr. María Fernández Agüero y cuyo proyecto se encuentra inscripto en el Departamento de Filologías y su didáctica, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

El doctorando me ha informado del proyecto y se compromete a guardar de forma confidencial mis datos personales y a preservar el anonimato<sup>31</sup> que le he confiado. Asimismo, me asegura que mis opiniones, mis datos personales, las fotografías y las grabaciones que se realicen en esta investigación se utilizarán exclusivamente para los fines de su tesis doctoral.

Tengo derecho a abandonar el estudio en el momento que lo desee sin ningún perjuicio.

Dado que esta información se me ha dado de forma comprensible, que he podido formular preguntas y me han resuelto las dudas presentadas, **doy libre y voluntariamente mi conformidad** para participar en esta investigación y, en consecuencia, lo autorizo explícitamente a través del presente documento.

En Portoviejo, a        de        de 2015

Fdo.:  
Participante en la investigación

Fdo.:  
Doctorando

---

<sup>31</sup> De acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de datos de Carácter Personal 6/99 del 13 de diciembre.

Anexo 3: cuestionario de la encuesta aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4

---

Estimado/a compañero/a:

Estamos realizando un estudio-descriptivo sobre la competencia intercultural de los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4. En concreto, esta encuesta tiene dos objetivos: (1) conocer el grado de competencia intercultural de los docentes de inglés y (2) las creencias y opiniones sobre la interculturalidad en el aula de lengua extranjera. El cuestionario de la encuesta está dividido en tres secciones: (1) demográfica, (2) Creencias de los profesores y práctica de la enseñanza cultural y (3) competencia intercultural. Para responder a los ítems de cada pregunta marque con una X en el recuadro correspondiente a las respuestas que considere más adecuadas.

De ante mano le pedimos que trate de contestar a todas las preguntas con sinceridad.

**¡Gracias por su colaboración!**

## Sección 1: datos demográficos

### 1.- Género

- a. Si
- b. No


### 2.- Edad

- a. 20-25 años
- b. 26-30 años
- c. 31-35 años
- d. 36-40 años
- e. 41-45 años
- f. Más de 46 años


### 3.- Años de enseñanza de inglés

- a. 1-3 años
- b. 4-6 años
- c. 7-9 años
- d. 10-12 años
- e. 13-15 años
- f. Más de 16 años


### 4.- Formación académica

- a. Licenciatura
- b. Máster
- c. Doctorado


### 5.- Nivel de inglés enseñado

- a. Elemental
- b. Pre-intermedio
- c. Intermedio
- d. Avanzado


6.- Horas de inglés enseñadas por semana

- a. 4
- b. 8
- c. 12
- d. 16
- e. 20
- f. 24
- g. 28
- h. Más de 32 años


7.- Número de estudiantes por aula de clase

- a. Menos de 20
- b. 21-30
- c. 31-40
- d. 41-50
- e. Más de 50 estudiantes


8.- ¿Ha viajado alguna vez al extranjero?

- c. Si
- d. No


Si su repuesta en la pregunta 8 fue positiva, por favor conteste la siguiente pregunta referente a los países visitados

Países visitados:


Propósito del viaje:

- a. Estudios
- b. Vista (turismo)
- c. Trabajo


## Tiempo de estadía en el país visitado

- a. Menos de un mes
- b. 1-3 meses
- c. 6-9 meses
- d. Más de un año


## Sección 2: Creencias de los profesores y práctica de la enseñanza cultural

### Sección 2.1: Creencias de los profesores

#### 9.- Objetivos de enseñanza de los profesores de inglés

	Poco importante		Bastante importante	
	No importante %	Un poco importante %	Importante %	Muy importante %
1. Fomentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.	1	2	3	4
2. Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de escuchar y hablar.	1	2	3	4
3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar las destrezas de leer y escribir.	1	2	3	4
4. Ayudar a los estudiantes en la preparación de exámenes de suficiencia como TOEFL, FCE, IELTS (u otra prueba internacional).	1	2	3	4
5. Promover la comprensión de los estudiantes sobre la C2.	1	2	3	4
6. Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad para comunicarse con personas de otros orígenes culturales.	1	2	3	4
7. Fomentar la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes para aprender el idioma inglés.	1	2	3	4
8. Promover el interés de los estudiantes en la C2.	1	2	3	4
9. Promover la comprensión de los estudiantes de la C1.	1	2	3	4

**10.- ¿Cuáles de los siguientes objetivos usted considera importantes para la enseñanza de la cultura en la EILE?**

	Poco importante		Bastante importante	
	No importante %	Un poco importante %	Importante %	Muy Importante %
1. Proporcionar información sobre la vida cotidiana (por ejemplo, condiciones sociales y políticas) de la C2.	1	2	3	4
2. Promover la comprensión de diferentes procesos de interacción individual y social de la C2 y la C1.	1	2	3	4
3. Desarrollar una actitud curiosa / tolerante / respetuosa / abierta hacia otras culturas y diferencias culturales.	1	2	3	4
4. Promover la capacidad de adquirir nuevos conocimientos culturales de documentos y eventos de la C2.	1	2	3	4
5. Promover la capacidad de realizar una comunicación efectiva con los países de la C2.	1	2	3	4
6. Promover la capacidad de comprender e interpretar críticamente documentos y eventos de la C2.	1	2	3	4
7. Promover el conocimiento y la comprensión de los diferentes valores, creencias e ideologías tanto de la C1 como de la C2.	1	2	3	4
8. Fomentar el respeto de los estudiantes por la diversidad cultural del mundo.	1	2	3	4

**11.- Actitudes de los docentes con respecto a la enseñanza de la cultura a través del inglés.**

	Desacuerdo		Acuerdo	
	Muy en desacuerdo %	Algo en desacuerdo %	Parcialmente de acuerdo %	Totalmente de acuerdo %
<i>Ítems</i>				
1. En base en su experiencia, el idioma inglés y su cultura se pueden enseñar de una manera integrada.	1	2	3	4
2. La deficiencia en el manejo de las destrezas lingüísticas del idioma inglés es la principal causa de malentendidos al momento de comunicarse entre ecuatorianos y personas de otros países.	1	2	3	4
3. La enseñanza del inglés debe referirse a la cultura de los países de habla inglesa y ecuatoriana para ayudar a los estudiantes a mediar entre varias culturas.	1	2	3	4
4. Los profesores de inglés generalmente deben presentar una imagen positiva de la cultura y la sociedad de los países de la C2.	1	2	3	4
5. Me gustaría enseñar sobre las culturas de la L2.	1	2	3	4



6. Además de la cultura de los países de habla inglesa, los profesores de inglés también deben incluir las culturas de otros países.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

## Sección 2.2: práctica de la enseñanza cultural

12.- ¿Con que frecuencia enseña lo siguientes temas relacionados con los países de habla inglesa?

<i>Temas</i>	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
Las artes	1	2	3	4
Convenciones de comunicación	1	2	3	4
Costumbres	1	2	3	4
Condiciones de vida	1	2	3	4
Diferentes grupos étnicos	1	2	3	4
Diferentes grupos sociales	1	2	3	4
Sistemas educativos	1	2	3	4
Condiciones financieras	1	2	3	4
Historia	1	2	3	4
Literatura	1	2	3	4
Películas	1	2	3	4
Conductas no verbales	1	2	3	4
Los valores y creencias de las personas	1	2	3	4
Sistema(s) político(s)	1	2	3	4
Creencias religiosas	1	2	3	4
Tabúes culturales	1	2	3	4
Desarrollo tecnológico	1	2	3	4

13.- En sus clases, ¿Con qué frecuencia se tocan los siguientes temas que se aplican a la cultura ecuatoriana?

<i>Temas</i>	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
1- Convenciones de comunicación	1	2	3	4
2.- Costumbres	1	2	3	4
3.- Diferentes grupos étnicos	1	2	3	4
4.- Diferentes grupos sociales	1	2	3	4
5.- Los valores y creencias de las personas	1	2	3	4
6.- Sistema(s) político(s)	1	2	3	4
7. Creencias religiosas	1	2	3	4

**14.- ¿Co qué frecuencia aplica las siguientes actividades cuando aborda los temas de la anterior pregunta sobre las culturas inglesas?**

<i>Actividades</i>	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
1. Pido a los estudiantes que aborden un tema cultural en particular.	1	2	3	4
2. Les digo a los estudiantes lo que deben saber sobre un tema.	1	2	3	4
3. Divido a los estudiantes en parejas o grupos pequeños para discutir un tema.	1	2	3	4
4. Les pido a los estudiantes que participen en actividades como <i>role-play</i> para simular comunicarse con países de la C2.	1	2	3	4
5. En tareas escritas, pido a los estudiantes que hablen de una perspectiva o evento cultural en particular.	1	2	3	4
6. Uso la tecnología para ilustrar un tema cultural (por ejemplo, videos, CD-ROM, PowerPoint e Internet, etc.).	1	2	3	4
7. Tengo a los estudiantes debatiendo un tema cultural polémico.	1	2	3	4
8. Les pido a los estudiantes que comparen la C1 con la C2 con respecto a un tema en particular.	1	2	3	4

**15.- Con qué frecuencia usted aplica las siguientes PEC en el ALE?**

	Con poca frecuencia		Con mucha frecuencia	
	Nunca %	Algunas veces %	Con frecuencia %	Siempre %
1.- Pido a los estudiantes que discutan la manera en que la C1 es percibida por las personas de la C2.	1	2	3	4
2.- Pido a los estudiantes que exploren connotaciones e implicaciones supuestas en documentos / eventos de C2	1	2	3	4
3.- Les pido a los estudiantes que compartan lo que encuentran fascinante o extraño acerca de la C2.	1	2	3	4
4. Le pido a los estudiantes que exploren diferentes perspectivas que las personas que hablan español e inglés pueden tener sobre un evento / fenómeno particular.	1	2	3	4
5.- Les pido a los estudiantes que exploren áreas de malentendidos en las comunicaciones entre la C1 y al C2 y expliquen las causas.	1	2	3	4
6.- Les pido a los estudiantes que discutan cómo sus propios valores y creencias influyen en la forma en que perciben otras culturas.	1	2	3	4
7.- Le pido a los estudiantes que utilicen sus conocimientos y habilidades	1	2	3	4

culturales para explicar documentos y eventos de culturas la C2.				
8.- Le pido a los estudiantes que exploren los valores, las creencias y las perspectivas ideológicas implícitas en los eventos / documentos de la C2.	1	2	3	4
9.- Les pido a los estudiantes que discutan los orígenes de los estereotipos que la C1 tiene con relación a la C2.	1	2	3	4
10.- Además de culturas de países de habla inglesa, también toco culturas de otros países.	1	2	3	4
11.- Animo a los estudiantes a cuestionar sus propios valores, creencias y perspectivas que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.	1	2	3	4

### Sección 3: Competencia intercultural

#### 16.- Por favor, autoevalúe si nivel de competencia intercultural.

	Nivel bajo				Nivel alto	
	De ningún modo %	Muy bajo %	Bajo %	Medio %	Alto %	Muy alto %
1. Estoy familiarizado con las normas y expectativas culturales de la C2 (por ejemplo, comida, manera de comer, ropa, saludos, comportamientos públicos, etc.).	0	1	2	3	4	5
2. Puedo describir algunos acontecimientos históricos / sociales / políticos importantes que han dado forma a la C2.	0	1	2	3	4	5
3. Puedo contrastar los comportamientos comunicativos de ecuatorianos y personas que hablan inglés en un entorno social (por ejemplo, familia, escuela, oficina, etc.).	0	1	2	3	4	5
4. Puedo describir la historia de las relaciones entre Ecuador y los países de la C2.	0	1	2	3	4	5
5.- Puedo describir cómo algunos eventos en Ecuador son percibidos por personas de países de la C2.						
6.- Estoy interesado en conocer aspectos no familiares de la C2 (por ejemplo, historia, tradiciones y valores de las personas, etc.).	0	1	2	3	4	5
7.- Estoy dispuesto a entender las diferencias entre las personas	0	1	2	3	4	5

ecuatorianas y angloparlantes en sus comportamientos, valores y creencias.						
8.- Estoy interesado en conocer las diferentes formas en que las personas de la C2 ven un evento en particular en Ecuador.	0	1	2	3	4	5
9.- Estoy dispuesto a cuestionar mis valores y creencias que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.	0	1	2	3	4	5
10. Puedo identificar cómo ocurren algunos malentendidos en las interacciones entre la C1 y la C2.	0					
11. Mientras interactúo con las personas que hablan inglés, ajusto mi comportamiento, lenguaje corporal y gesto de acuerdo con lo que se considere apropiado por ellos.	0	1	2	3	4	5
12. Soy capaz de encontrar información cultural desconocida que encuentro en situaciones de comunicación oral o escrita.	0	1	2	3	4	5
13. Antes de hablar o escribir a personas de la C2, pienso en cómo ellos, con diferentes orígenes culturales, se sentirán o reaccionarán a lo que voy a decir o escribir.	0	1	2	3	4	5
14. Creo que no debo juzgar inmediatamente a personas de otros países, porque su comportamiento puede ser el resultado de diferencias culturales.	0	1	2	3	4	5
15. Puedo reconocer cuando algunos ecuatorianos se comunican inapropiadamente con personas de la C2.	0	1	2	3	4	5
16. Puedo entender un documento inglés en su propio contexto cultural.	0	1	2	3	4	5
17. Demuestro conciencia de verme como una persona "culturalmente condicionada" por hábitos y preferencias personales.	0	1	2	3	4	5
18. Soy consciente de la diversidad de la C2 (por ejemplo, las diferencias de raza, clase, género y profesión, etc.).	0	1	2	3	4	5
19. Demuestro conciencia de las reacciones de las personas de la C2 que reflejan sus valores culturales.	0	1	2	3	4	5
20. Demuestro conciencia de cómo mis valores y ética se reflejan en situaciones específicas en mi interacción con personas de otros países.	0	1	2	3	4	5

Anexo 4: entrevista aplicada a los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4

---

Estimado/a compañero/a:

Estamos realizando un estudio-descriptivo sobre la competencia intercultural de los docentes de inglés de las universidades públicas de la zona 4. En concreto, esta encuesta tiene tres objetivos: (1) conocer cómo influye las creencias y las opiniones sobre la interculturalidad en la práctica pedagógica de las clases de inglés, (2) entender como conceptualizan ustedes la interculturalidad, y (3) los objetivos y contenidos interculturales que se plantean en el aula y de qué forma. Tanto el nombre del participante como la información proporcionada será tratada bajo absoluto anonimato según lo establecido en el consentimiento informado.

De ante mano, se le agradece por su colaboración en esta investigación

<b>Dimensión: conocimiento</b>
1. Pido a los estudiantes que discutan la manera en que la C1 es percibida por las personas de la C2.
4. Les pido a los estudiantes que exploren diferentes perspectivas de las personas que hablan español e inglés pueden tener sobre un evento / fenómeno particular.
10. Además de culturas de países de habla inglesa, también toco culturas de otros países.
<b>Dimensión: actitudes</b>
3. Les pido a los estudiantes que compartan lo que encuentran fascinante o extraño acerca de la C2.
11. Animo a los estudiantes a cuestionar sus propios valores, creencias y perspectivas que son percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
<b>Dimensión: destrezas de interpretar y relacionar</b>
5. Les pido a los estudiantes que exploren áreas de malentendidos en las comunicaciones entre la C1 y al C2 y expliquen las causas.
9. Les pido a los estudiantes que discutan los orígenes de los estereotipos que la C1 tiene con relación a la C2.
<b>Dimensión: destrezas de descubrir e interactuar</b>
2. Pido a los estudiantes que exploren connotaciones e implicaciones supuestas en documentos / eventos de C2
7. Les pido a los estudiantes que utilicen sus conocimientos y habilidades culturales para explicar documentos y eventos de culturas la C2.
<b>Dimensión: conciencia cultural crítica</b>
6. Les pido a los estudiantes que discutan cómo sus propios valores y creencias influyen en la forma en que perciben otras culturas.
8. Les pido a los estudiantes que exploren los valores, las creencias y las perspectivas ideológicas implícitas en los eventos / documentos de la C2.